



in Kooperation mit der



Universität Hildesheim

Fachbereich III: Sprach- und
Informationswissenschaften
Master-Studiengang: Medientext
und Medienübersetzung (MuM)

**Deutsche Angestellten –
Akademie (DAA)**

Bildungsträger
Wallstraße 3-5
31134 Hildesheim

*Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts (M.A.)*

***Leichte Sprache in Orientierungskursen für
Zugewanderte und Flüchtlinge
- Eine empirische Studie zu Verstehen und
Behalten -***

Erstkorrektorin: Prof. Dr. phil. habil. Christiane Maaß

Zweitkorrektorin: Isabel Rink

Vorgelegt von:

Larissa Pehle

Lea-Marie Schulz

Matrikelnummer:

260045

225264

E-Mailadresse:

larissapehle@web.de

lea.marie.schulz@hotmail.com

Eingereicht am: 29.03.2018

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	IV
VORWORT	V
1 EINLEITUNG	1
2 SPRACHBARRIERE DEUTSCH: SPRACHE ALS SCHLÜSSEL ZUR INTEGRATION.....	4
2.1 AKTUELLE ZUWANDERUNGSSITUATION IN DEUTSCHLAND	4
2.2 BILDUNGSPOLITISCHE INTEGRATIONSMAßNAHMEN FÜR ZUGEWANDERTE	5
2.2.1 <i>Allgemeine Integrationskurse</i>	7
2.2.2 <i>Orientierungskurse</i>	11
2.3 ZIELGRUPPE DER INTEGRATIONSMAßNAHMEN	18
2.3.1 <i>Heterogenität der Zielgruppe</i>	19
2.4 DEUTSCHLERNEN IN DER ZIELKULTUR.....	22
2.4.1 <i>Unterschiede zwischen DaZ und DaF</i>	22
2.4.2 <i>Leichte Sprache in der DaZ-Praxis</i>	24
2.4.3 <i>Orientierungskurse als Anwendungsgebiet von Leichter Sprache</i>	25
3 VERSTÄNDLICHKEIT UND LEICHTE SPRACHE	28
3.1 ERKENNTNISSE AUS DER VERSTÄNDLICHKEITSFORSCHUNG.....	28
3.2 <i>LEICHTE SPRACHE: ERLEICHTERTER ZUGANG ZU INFORMATIONEN</i>	33
3.2.1 <i>Ursprünge</i>	33
3.2.2 <i>Definitionen</i>	34
3.2.3 <i>Die Funktionen von Leichter Sprache</i>	39
3.3 DIE ZIELGRUPPEN VON <i>LEICHTER SPRACHE</i>	40
3.4 REGELN ZUM VERFASSEN VON LEICHTE-SPRACHE-TEXTEN.....	44
4 ZWISCHENFAZIT	49
5 METHODE.....	52
5.1 DAS SETTING IN ORIENTIERUNGSKURSEN DER DAA.....	52
5.2 DIE PROBANDINNEN UND PROBANDEN.....	54
5.3 UNTERSUCHUNGSDESIGN	55
5.4 DAS KORPUS – DIE AUSGANGSTEXTE.....	57
5.4.1 <i>Die Erstellung der Zieltex te in Leichter Sprache</i>	63
5.4.2 <i>Die Erstellung der Fragenkataloge</i>	69
5.4.3 <i>Das Bewertungssystem</i>	78
6 DURCHFÜHRUNG UND ANALYSE	81
6.1 DURCHFÜHRUNG ZUR ERMITTLUNG DER VERSTEHENSLEISTUNG.....	84
6.2 DURCHFÜHRUNG ZUR ERMITTLUNG DER BEHALTENSLEISTUNG.....	86

7	ERGEBNISSE UND INTERPRETATION	89
7.1	AUSGANGSTEXT GLEICHBERECHTIGUNG (A)	89
7.1.1	<i>Ergebnisse Gruppe A.1: Verstehen</i>	89
7.1.2	<i>Ergebnisse Gruppe A.2: Behalten</i>	92
7.2	ZIELTEXT GLEICHBERECHTIGUNG (B)	94
7.2.1	<i>Ergebnisse Gruppe B.1: Verstehen</i>	94
7.2.2	<i>Ergebnisse Gruppe B.2: Behalten</i>	96
7.3	AUSGANGSTEXT FEIERTAGE (C)	98
7.3.1	<i>Ergebnisse Gruppe C.1: Verstehen</i>	98
7.3.2	<i>Ergebnisse Gruppe C.2: Behalten</i>	99
7.4	ZIELTEXT FEIERTAGE (D)	101
7.4.1	<i>Ergebnisse Gruppe D.1: Verstehen</i>	101
7.4.2	<i>Ergebnisse Gruppe D.2: Behalten</i>	103
7.5	GESAMTERGEBNISSE „TEXTTHEMA“	105
7.5.1	<i>Gruppen A-D.1: Verstehen</i>	105
7.5.2	<i>Gruppen A-D.2: Behalten</i>	107
7.6	GESAMTERGEBNISSE „TEXTFORM“	108
7.6.1	<i>Gruppe A-D.1: Verstehen</i>	109
7.6.2	<i>Gruppe A-D.2: Behalten</i>	110
7.7	GESAMTERGEBNISSE VERSTEHEN UND BEHALTEN	111
7.8	MÖGLICHE STÖRFAKTOREN	113
8	GESAMTFAZIT	115
9	AUSBLICK	118
	LITERATURVERZEICHNIS	122
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	128
	TABELLENVERZEICHNIS	129
	ANHANG	130
	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	151

Abkürzungsverzeichnis

AT	Ausgangstext
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BMI	Bundesministerium des Innern
ca.	circa
DAA	Deutsche Angestellten-Akademie (<i>Bildungsträger in Hildesheim</i>)
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
etc.	et cetera
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (für Sprachen)
HAWK	Hochschule für angewandte Wissenschaften und Kunst (Hildesheim)
LiD-Test	„Leben in Deutschland“ (<i>Test nach Abschluss des Orientierungskurses</i>)
LS	<i>Leichte Sprache</i>
RC	Rahmencurriculum (<i>in Bezug auf Integrations- und Orientierungskurse</i>)
Textbsp.	Textbeispiel
z. B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach
ZT	Zieltext

Vorwort

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit untersucht die Wirksamkeit verständlichkeitsoptimierter Informationstexte für allgemeine Orientierungskurse in Deutschland. Auf Grundlage eigener praktischer Erfahrungen der Projektleiterinnen, die zum Zeitpunkt der Verfassung der Arbeit gemeinsam studierten und in allgemeinen Integrationsmaßnahmen eines lokalen Bildungsträgers seit einigen Jahren dozierten, konnte die Schwierigkeit eingesetzter Lehrwerkstexte, vor allem für die Teilnehmenden an Orientierungskursen, festgestellt werden. Der gemeinsame Besuch der Studienseminare im Bereich „Barrierefreie Kommunikation“ brachte den Verfasserinnen die Funktionen von *Leichter Sprache* nahe und bestärkte maßgebend die Idee zur vorliegenden empirischen Studie. Diese verfolgt das Ziel, Unterrichtsinhalte in Orientierungskursen in vereinfachter Form als *intra-linguale Übersetzung* darzubieten und stichprobenartig zu untersuchen, ob dadurch ein verbessertes Verständnis und Erinnern dieser Inhalte bei der Zielgruppe erreicht werden kann. Die Erhebung sowie die Anfertigung der dazugehörigen Theorie stellen dabei eine Gemeinschaftsleistung dar. Aufgrund dessen sind die Kapitel zu Teilen gemeinsam verfasst worden, wobei im **theoretischen Teil** jedes Kapitel dominant von einer Verfasserin geschrieben und von der jeweils anderen ergänzt und überarbeitet wurde. Die thematischen Schwerpunkte sind wie folgt gesetzt: **2** Sprachbarriere Deutsch: Sprache als Schlüssel zur Integration: L.-M. Schulz; **3** Verständlichkeit und *Leichte Sprache*: L. Pehle; **4** Zwischenfazit : L.-M. Schulz / L. Pehle.

Im **empirischen Teil** der Arbeit lassen sich schwerpunktmäßig lediglich Tendenzen beschreiben, da sämtliche Kapitel gemeinsam verfasst wurden. Die einleitende Methodologie (**5**) wurde dominant von L.-M. Schulz, die Analyse (**6**) dominant von L. Pehle verfasst. Die Erstellung des für die Empirie notwendigen Korpus erfolgte in Zusammenarbeit, wobei die Übersetzung in die Zielttexte sowie die Erstellung der Fragebögen zum Thema *Feiertage* dominant von L.-M. Schulz und jene zum Thema *Gleichberechtigung* von L. Pehle vorgenommen wurden. Die jeweiligen Unterkapitel zur Ausgangstextanalyse (**5.4.**), zur Übersetzung (**5.4.1.**), die Erstellung der Fragekataloge (**5.4.2**) sowie das Bewertungssystem (**5.4.3**) wurden analog zum jeweiligen Textthema in separaten Zügen verfasst. Die Ergebnisse der Empirie sowie deren Interpretationen (**7**), das Gesamtfazit (**8**) und der Ausblick (**9**) wurden gemeinsam angefertigt. L.-M. Schulz beschäftigte sich dabei überwiegend mit den Ergebnissen der *Verstehen*-Gruppen und L. Pehle mit denen der *Behalten*-Gruppen. Dank der Unterstützung des Kursträgers DAA in Hildesheim und der Zweigstelle Hannover wurde es ermöglicht, eine zu Forschungszwecken ergiebige Erhebung durchzuführen, und die erstellten Materialien in insgesamt vier Gruppen auszuwerten. Das gesamte Projekt wurde dabei wissenschaftlich von der Leiterin der Forschungsstelle *Leichte Sprache*, Prof. Dr. Christiane Maaß, begleitet, die bei der Erstellung der Empirie sowie bei ihrer Überarbeitung und Auswertung beratend eingebunden wurde. Hinsichtlich des bisher begrenzten Forschungsstandes im Handlungsfeld von *Leichter Sprache* für Zugewanderte und Flüchtlinge erweist sich die Arbeit im Kontext aktueller Migrations- und Integrationsprozesse als besonders relevant.

1 Einleitung

Europa sieht sich jüngst mit starken Zuwanderungsbewegungen von Flüchtlingen konfrontiert. Während die meisten EU-Länder relativ wenige Flüchtlinge aufnehmen, sind Länder wie Deutschland stark betroffen (Statistisches Bundesamt 2016: 255). Als „modernes“ Einwanderungsland hat Deutschland im Jahr 2015 gemessen an der Einwohnerzahl und seiner Wirtschaftskraft doppelt so viele AsylbewerberInnen aufgenommen, wie andere europäische Länder (ebd.). Dabei gehört Deutschland zu den Immigrationsländern, die geschichtlich gesehen keine länger verwurzelte Tradition als Einwanderungsland aufweisen. Die Migrationsbewegungen sind hier verstärkt erst mit der Flüchtlingswelle von 2015 aufgetreten (Lütke 2011: 6). Deutschland steht somit vor der Herausforderung, jenen zugewanderten Menschen eine Integration in seine Gesellschaft sowie eine langfristige Bleibeperspektive zu ermöglichen. Aktuelle Studien beweisen, dass neben kulturellen, wirtschaftlichen und staatlichen Einflussgrößen für Zugewanderte und Flüchtlinge vor allem die Zweitsprachkompetenz bedeutsam für eine erfolgreiche Integration ist (ebd.: 8f.). Zudem sieht die politische Ebene in Deutschland, die die Förderung der Zweitsprache hoch priorisiert, die Kompetenz einer zweiten Fremdsprache als Möglichkeit, verbesserte Bildungschancen und damit auch die Option auf Teilhabe junger Menschen mit anderweitigen Muttersprachen zu erreichen. Dies bestärkt die Notwendigkeit, für die Zukunft ein differenzierteres, empirisch abgesichertes Sprachförderangebot zu entwickeln, durch welches den Zugewanderten eine Integration gelingen kann (ebd.).

Mit der Schaffung allgemeiner Integrationsmaßnahmen vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) wurde ein Schritt in diese Richtung getan. Integrative Sprachmaßnahmen wie beispielsweise Orientierungskurse für Geflüchtete und Neuzugewanderte gelten als Bestandteil der in Deutschland im Jahr 2005 umstrukturierten Integrationspolitik. Mit ihrer Umsetzung werden LehrerInnen des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) betraut, für die der Unterricht im Orientierungskurs ein neues Handlungsfeld darstellt (Hartkopf 2010: 19). Orientierungskurse vermitteln in erster Linie Kenntnisse über das politische System, die Geschichte sowie das gesellschaftliche Zusammenleben in Deutschland. Hierbei erfordern inhaltlich komplexe Themengebiete, die ein hohes Maß an Informationsdichte und Fachbegriffen aufweisen, fundierte Sprachfertigkeiten und stellen eingesetzte Lehrkräfte vor die Herausforderung, die Inhalte für sämtliche Sprachniveaustufen der Teilnehmenden verständlich aufzubereiten. Die individuellen Lernprozesse im Alltag der Zugewanderten und Flüchtlinge stellen dabei eine zusätzliche Schwierigkeit dar, da Behördengänge aller Art anstehen, die Arbeitsuche in Deutschland viele Herausforderungen nach sich zieht und die ärztliche Versorgung noch unbekannten Regeln unterliegt. Dementsprechend zählt für die Betroffenen die Fähigkeit, flexibel und kompetent auf neue Lernanforderungen reagieren zu können (vgl. Goethe-

Institut e. V. et al. 2016: 13). Nach einiger Erfahrungszeit als DaZ-Dozentinnen allgemeiner Integrationsmaßnahmen sowie der Orientierungskursphase sind die Verfasserinnen dieser Arbeit darüber hinaus zu dem Eindruck gelangt, dass nicht alle Themen des Orientierungskurses für alle Teilnehmenden zugänglich aufbereitet sind und schwierigere Bezugsrahmen aufgrund ihrer Komplexität und Kompliziertheit teils gänzlich unerschlossen bleiben. Es galt demnach als Hauptaufgabe der Projektleiterinnen, Methoden zu finden, um auch derartige Themengebiete für die TeilnehmerInnen der Kurse eröffnen zu können. Folglich wurde folglich eine gemeinsame Arbeit im Bereich „Barrierefreie Kommunikation – Leichte Sprache“ ins Auge gefasst, in welcher primär untersucht werden sollte, ob Texte in *Leichter Sprache* im DaZ-Unterricht dazu führen, dass Informationen von der Zielgruppe besser verstanden werden. Das Ziel dieser wissenschaftlichen Arbeit ist somit der Abbau vorhandener sprachlicher Barrieren durch angemessene sprachliche Simplifizierung der Texte im Handlungsfeld allgemeiner Orientierungskurse.

Die Arbeit legt in der **Theorie** ihr Hauptaugenmerk auf die Sprachbarriere Deutsch im Kontext aktueller Zuwanderungsprozesse in Deutschland und gibt Aufschluss über wichtige bildungspolitische Integrationsmaßnahmen des BAMF, die für die Bewältigung dieser Prozesse etabliert wurden. Der Fokus liegt auf dem Format *Orientierungskurs*, welcher im Detail erläutert wird, um darauf aufbauend den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu beleuchten und erste Überlegungen zum zentralen Thema „Integration durch Sprache“ anzustellen. Im Anschluss wird der Forschungsgegenstand *Leichte Sprache* innerhalb der DaZ-Praxis skizziert sowie der Orientierungskurs als mögliches Anwendungsgebiet von *Leichter Sprache* betrachtet, um für die im empirischen Teil folgende Studie Bedeutungsrelevanzen festzustellen. Der zweite Theorieblock führt anschließend das Konzept *Leichte Sprache* aus, wobei sich dieser überwiegend auf die angewandten Theorien nach Bredel / Maaß (2016) stützt. Dazu werden im Vorfeld wichtige Erkenntnisse aus der Verständlichkeitsforschung nach Lutz (2015) dargestellt, die bei der Erstellung von simplifizierten Texten zu berücksichtigen und auch für die Ableitung der Leichte-Sprache-Regeln relevant sind. Es folgt eine Übersicht über die Ursprünge und die Entwicklung *Leichter Sprache* im Bereich der barrierefreien Kommunikation sowie eine Definition aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Des Weiteren werden die Zielgruppen von *Leichter Sprache* vorgestellt, wobei der Gruppe der „Zweitsprachlernenden“ in Integrationsmaßnahmen besondere Aufmerksamkeit zuteil wird. Abschließend werden die Regeln der *Leichten Sprache* im Hinblick auf diese Zielgruppe reflektiert, um zur empirischen Untersuchung überzuleiten.

Die **empirische Studie** der Arbeit widmet sich dem konkreten Einsatz von Leichte-Sprache-Texten in Orientierungskursen und untersucht, inwiefern sich Zieltexte in *Leichter Sprache* gegenüber den Ausgangstexten aus einem der Lehrwerke allgemeiner Orientierungskurse besser von der Zielgruppe Zugewanderter und Flüchtlinge verstehen und behalten lassen.

Einleitend wird der *Methodik*-Teil vorgestellt, in dem das Forschungsdesign, das Setting sowie die ProbandInnen der Untersuchung einschließlich des Entstehungsprozesses des Korpus dargestellt werden. Daran anschließend folgt die *Analyse*, in welcher der Ablauf und die Durchführung der Studie sowie die dabei gewonnenen Beobachtungen innerhalb aller Zielgruppen zusammengefasst werden. Dabei wird eine Differenzierung zwischen den Erhebungen innerhalb der Zielgruppe „Ausgangstext“ und der Zielgruppe „Zieltext in *Leichter Sprache*“ der jeweiligen behandelten Themen vorgenommen. Im letzten Teil werden abschließend die *Ergebnisse* der Empirie für alle vier Zielgruppen dargestellt und interpretiert, wobei die Gruppen „*Verstehen*“ (Betreuung und Auswertung durch L.-M. Schulz) und die Gruppen „*Behalten*“ (Betreuung und Auswertung durch L. Pehle) kontrastiert werden. Zum Schluss werden die gewonnenen Erkenntnisse für die Forschung im Bereich *Leichter Sprache* abgerundet, bevor im Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsbereiche verwiesen wird. Schlussendlich soll die wissenschaftliche Arbeit die Signifikanz von Medientexten und adäquaten *intralingualen Medienübersetzungen* in spezifischen Handlungsfeldern der barrierefreien Kommunikation hervorheben.

2 Sprachbarriere Deutsch: Sprache als Schlüssel zur Integration

Aufgrund aktueller Zuwanderungsbewegungen stehen Themen wie Migration und Flucht derzeit im Fokus öffentlicher Diskussionen in Deutschland. Diesbezüglich werden verstärkt Fragen zu den Chancen und Herausforderungen der Einwanderung aufgeworfen. In Deutschland leben mittlerweile über 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, was ein Fünftel der Gesamtbevölkerung ausmacht. Auch wenn die Menschen zu großen Teilen unter dem Begriff ‚MigrantInnen‘ zusammengefasst werden, zeichnet sich dieser Bevölkerungsanteil primär durch seine Heterogenität aus und unterscheidet sich in beträchtlichem Maße nach Herkunft, Generation und Staatsangehörigkeit (Statistisches Bundesamt 2016: 8). In den folgenden Kapiteln soll zunächst die aktuelle Zuwanderungssituation Deutschlands dargestellt werden, bevor auf verschiedene bildungspolitische Maßnahmen zur Integration der Zielgruppe Geflüchteter und Zugewanderter eingegangen wird. In diesem Zusammenhang ist auch die unterschiedliche Zielgruppengliederung von Bedeutung. Darauf aufbauend soll der Zweitsprachenunterricht für DaZ als mögliches Einsatzgebiet für *Leichte Sprache* im Handlungsfeld allgemeiner Orientierungskurse kritisch erörtert werden.

2.1 Aktuelle Zuwanderungssituation in Deutschland

Das Jahr 2015 wurde durch enorme Zuwanderungsbewegungen ausländischer Staatsangehöriger ins Zielland Deutschland geprägt. Bis zum Ende des Jahres wurden etwa zwei Millionen Menschen ausländischer Nationalitäten registriert. Im Berichtsjahr 2015 hat das *BAMF* über 441.000 Asylanträge (Erstanträge) entgegengenommen (Vergleich Vorjahr: ca. 173.000). Das bedeutet einen Anstieg der Antragszahlen um 155%. Allein im Bundesland Niedersachsen wurden knapp 50.000 Anträge eingereicht. Dabei zählen vor allem SyrerInnen mit insgesamt 158.657 Asylanträgen (Vorjahr 2014: 39.332 Asylanträge) prozentual zu den häufigsten Herkunftsländern, dicht gefolgt von Afghanistan und dem Irak. Folglich stammt ein Großteil der Betroffenen aus Nordafrika und Vorderasien mit einer Zahl von 8.711.972 Personen, gefolgt von Zugewanderten aus Afrika (4.623.181 Personen). Europa bildet dabei mit 447.097 Geflüchteten den kleinsten Anteil (*BAMF* 2016: 23; 37f.; 48f.). Nach diesen Daten stellen SyrerInnen sowohl in Deutschland als auch in Europa die größte Flüchtlingsgruppe dar (Statistisches Bundesamt 2016: 251). Zum Jahresende 2014 waren nach statistischen Angaben des Bundesamtes insgesamt knapp 60 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht aus ihren Herkunftsländern. Anlass dafür sind oftmals Kriege, interne Konflikte oder Verfolgungen aus diversen Gründen. Doch neben den politischen Motiven fallen auch wirtschaftliche und kulturelle Faktoren ins Gewicht, welche sich stets positiv oder negativ auf die Zuwanderungsprozesse auswirken können, was Wanderungsbewegungen zur Folge hat (Lütke 2011: 7). Europa eignet sich dabei allein wegen seiner günstigen geografischen Lage

als Zielfluchtort. Zudem fällt die Vorstellung einiger Geflüchteter, Europa sei „ein Ort des Wohlstandes“, bei der Wahl ihrer Zielregion ins Gewicht (ebd.: 245). Der Wunsch einer geregelten Staatsbürgerschaft und die Frage, ob sie begrenzt oder auf lange Sicht im Immigrationsland bleiben dürfen und ihre Religion von der Mehrheitsgesellschaft anerkannt wird, stellt viele AusländerInnen vor unbekannte Hürden. Von den besagten 60 Millionen Flüchtlingen sind 1,8 Millionen in Asylverfahren, 3,5 Millionen gelten als staatenlos und 14,4 Millionen sind in flüchtlingsähnlichen Situationen. Für die genannten Gruppen ist es aufgrund der Krisensituation ihrer Herkunftsländer in der Regel oft ungewiss, wie lange die möglichen Asylverfahren in Deutschland andauern. Aus diesem Grund müssen sich Geflüchtete mit den Gegebenheiten ihres Aufnahmelandes arrangieren und bereitgestellte Integrationsangebote in Anspruch nehmen, um ihren Lebensunterhalt eigenständig bestreiten zu können (Statistisches Bundesamt 2016: 253).

2.2 Bildungspolitische Integrationsmaßnahmen für Zugewanderte

*„Bildung stärkt Menschen und ermöglicht Teilhabe.
Sie ist ein Schlüssel dazu, die eigenen Talente entfalten zu können
und eigene Fähigkeiten in die Gesellschaft einzubringen. [...]
Dazu gehören Wege zu Wertempfinden und Urteilskraft
ebenso wie Selbstbewusstsein und Verantwortung.“*
(Schavan 2009: 9)

Laut den statistischen Daten des BAMF von 2015 lebten im Jahr 2014 ca. 81 Millionen Menschen in Deutschland, von denen 9,1 Millionen als ausländische Staatsangehörige galten. Im genannten Jahr wurde damit gerechnet, dass jeder Fünfte einen Migrationshintergrund vorzuweisen hat. Als Personen mit Migrationshintergrund gelten *„alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenem Elternteil.“* (BAMF 2016: 55). Angesichts der Tatsache, dass in Deutschland so viele Menschen mit Migrationshintergrund leben, bestehe laut dem BAMF seitens der Politik die Schlüsselaufgabe darin, dass alle Zugewanderten ihre Kompetenzen und Fähigkeiten aktiv in die Gesellschaft einbringen und so auf längere Sicht den Zusammenhalt des Landes stärken können. Um diese Prämisse zu unterstützen, stellen Bund und Länder diverse bildungspolitische Maßnahmen als staatliches Grundangebot zur Integration und zur erleichterten Einbürgerung Geflüchteter bereit (ebd.: 55). Hierbei bilde laut dem BAMF das Erlernen der deutschen Sprache für Zugewanderte die Basis einer erfolgreichen Integration, welche den Zugang zu allen gesellschaftlichen Bereichen erlaubt und gleichwohl ihre Teilhabechancen erhöht. Das Bundesamt spricht in diesem Kontext auch von der Willkommens- und Anerkennungskultur Deutsch-

lands, „eine Gesellschaft, die das Ziel hat, kulturelle Vielfalt anzuerkennen, attraktive Rahmenbedingungen für Menschen mit Migrationshintergrund bereit zu stellen und diese als gesellschaftliches Leitbild zu verstehen.“ (BAMF 2016: 56) und unterstreicht mit dieser These die anfangs zitierten Leitsätze der ehemaligen Ministerin für Bildung und Forschung und Botschafterin der BRD, Annette Schavan (2009), über die hohe Relevanz von Bildung und Teilhabe (Deutsche Botschaft beim Heiligen Stuhl 2013: 1).

Da die bildungspolitischen Maßnahmen für Zugewanderte von denen des deutschen Bildungs- und Schulsystems differieren, werden ausschließlich erstere in der folgenden Arbeit einzeln als Maßnahmen erläutert, die explizit für MigrantInnen ins Leben gerufen wurden, um eine erfolgreiche Integration zu ermöglichen. Das deutsche Bildungs- und Schulsystem wird in diesem Kontext daher nicht weiter thematisiert. Wie bereits genannt, gilt die heutige Integrationspolitik als stark auf die Förderung deutscher Sprachkenntnisse ausgerichtet; andere Zielbereiche von Geflüchteten (z. B. Wohnen, Arbeit, politische Bildung) werden dabei nicht gleichermaßen systematisch unterstützt. Heutzutage gelte laut Angenendt (2011) das Vorhandensein fundierter Sprachkenntnisse als notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung für erfolgreiche Integration, welche sich automatisch herausbilde, sofern Zugewanderte sich Deutschkenntnisse aneigneten (Angenendt 2011: 32). Erfolgreiche Integration mache sich zum Leitbild, Menschen möglichst uneingeschränkt in ein selbstbestimmtes Leben zu überführen, was ihre Leistungsbereitschaft voraussetzt. Demzufolge würde Integrationsförderung bedeuten, dass Handlungs- und Kommunikationsfähigkeiten der Zugewanderten in dem Maße unterstützt werden, dass ihnen eine weitestgehend ungehinderte Beteiligung an allen zentralen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht wird (ebd.: 34).

In politischen Debatten wird Deutschland oft als **Einwanderungsland** beschrieben. Der Terminus bezeichnet „einen Staat, dessen Bevölkerung durch Einwanderung von Personen aus anderen Ländern stark anwächst oder in dem Einwanderer einen wesentlichen Teil der Bevölkerung stellen.“ (educalingo-Wörterbuch 2018). Dennoch wird nur wenig Aufschluss über die Bedeutung des Begriffs gegeben (Lüders 2011: 180). Allgemein lässt sich laut Lüders (2011) folgende These festhalten: Länder wie Kanada oder die Vereinigten Staaten, die im Gegensatz zu Deutschland als „klassische“ Einwanderungsländer gelten, sprechen weniger von Integration als von „*inclusion*“ und „*participation*“ ihrer Zugewanderten. In diesen Ländern stehen folglich „Einbeziehung“ und „Teilhabe“ deutlich mehr im Fokus. Ebenfalls wird betont, dass sogenannte *Neulinge* in diesen Ländern selbst *mitarbeiten*, *mitleben* und eines Tages sogar *mitwählen* dürfen. Der Begriff „Partizipation“ bzw. „Teilhabe“ gelte hier als bedeutungstragend für die Integration und setze zudem das Mitwirken beider Seiten voraus: die Bereitschaft Zugewanderter, sich in den gesellschaftlichen Kontext einzubinden, sowie die Eingliederungsbemühungen des Aufnahmelandes, die neu Eingewanderten teilhaben zu lassen (ebd.). Auch dies betont Schavan (2009) im oben genannten Zitat. Insbesondere das

BAMF als Kompetenzzentrum für Asyl, Migration und Integration fördert mit verschiedenen Maßnahmen und Projekten die soziale und gesellschaftliche Eingliederung jugendlicher und erwachsener Flüchtlinge mit guter Bleibeperspektive, von welchen im Folgenden die für die Arbeit wichtigsten Maßnahmen erläutert werden (BAMF 2016: 69).

2.2.1 Allgemeine Integrationskurse

Einen politischen und rechtlichen Meilenstein für die aktuelle Flüchtlingspolitik stellt das am 1. Januar 2005 in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz dar, das „Gesetz für den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet“ vom 30. Juli 2004 (Bertelsmann Stiftung 2011: 30). Seither gelten *„gesetzliche Regelungen zur sprachlichen Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern, die sich dauerhaft, das heißt mehr als ein Jahr, im Bundesgebiet aufhalten und noch keine Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) haben.“* (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 4). Mit dem Zuwanderungsgesetz wurde in Deutschland erstmalig „die Förderung der Integration“ gesetzlich festgeschrieben. Wie sich im Aufenthaltsgesetz lesen lässt, handelt es sich dabei um eine Integration *„in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben in der Bundesrepublik Deutschland.“* (§43 Abs. 1 AufenthG). Einen der wichtigsten Bestandteile der Förderung bilden die **allgemeinen Integrationskurse**, die als „Grundangebot zur Integration“ die „Eingliederungsbemühungen von Ausländern“ unterstützen sollen (§43 Abs. 2 AufenthG). Zur übergeordneten Zielsetzung dieser Kurse zählt, dass Zugewanderte nach Abschluss der Kurse in der Lage sein sollen, sich weitestgehend selbstständig in ihrem neuen Umfeld zu bewegen (Hartkopf 2010: 23). Des Weiteren sind mit diesem Gesetz die Zuwanderungssteuerung und die Migrationspolitik geregelt. Es wird anerkannt, dass eine umfassende Integrationspolitik in Deutschland vonnöten ist (ebd.). Folglich wurde die Integrationsförderung umstrukturiert und integrationspolitische Maßnahmen neu organisiert, was zum Angebot neuer Integrationskurse und -programme geführt hat. Auch die Zuständigkeiten des Bundes wurden einzelnen Instanzen zugewiesen und es wurden neue Handlungsakteure geschaffen (BAMF), die den bestehenden Akteuren neue Aufgaben zuweisen (z. B. Ausländerbehörde, Arbeitsagenturen). Im Zuge dessen hat auch das *Bundesministerium des Innern* (BMI) mithilfe des Goethe-Instituts e. V. ein sogenanntes *Rahmencurriculum* (RC) für allgemeine Integrationskurse konstruiert, welches maximal mögliche Lernziele und -inhalte für die Teilnehmenden vorgibt und als Grundlage der Kursplanung für Lehrkräfte dient. Folglich veranschaulicht das RC, in welchen gesellschaftlichen Zusammenhängen Zugewanderte und Flüchtlinge sprachlich in der Zielsprache Deutsch handeln können sollen und gibt maximale Lernziele vor. Es ist anzumerken, dass das RC nicht als Lehrplan gilt, sondern lediglich eingesetzten Lehrkräften Orientierung geben soll (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 4f.).

Mit dem Leitsatz: „*Sprache ist der Schlüssel für erfolgreiche Integration.*“ bilden die allgemeinen Integrationskurse laut Goethe-Institut, BAMF und BMI das Fundament staatlicher bildungspolitischer Angebote für Zugewanderte und Flüchtlinge (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 7). Diese setzen sich aus einem **Sprachkurs** mit insgesamt 600 Unterrichtseinheiten (auch 900 Einheiten bei vorheriger Alphabetisierung möglich) und einem **Orientierungskurs** mit insgesamt 100 Unterrichtseinheiten zusammen. Dabei soll der Sprachkurs den KursteilnehmerInnen Kenntnisse bis zum sprachlichen Niveau B1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GER) für Sprachen vermitteln, was der ersten Stufe der selbstständigen Sprachverwendung entspricht. Der Orientierungskurs dient daran anschließend der reinen Vermittlung von Kenntnissen der politischen Rechtsordnung sowie der Kultur und Gesellschaft und der Geschichte Deutschlands, worauf im späteren Verlauf der Arbeit noch genauer eingegangen wird (ebd.).

Seit dem Start allgemeiner Integrationskurse im Jahr 2005 haben in Deutschland bereits mehr als 1,3 Millionen Zugewanderte an den bildungspolitischen BAMF-Maßnahmen teilgenommen. Davon starteten 142.439 Personen 2014 und 179.398 im Jahr 2015, was einen Zuwachs von 25% bedeutet. Infolge des Gesetzes vom 01.01.2005 erhielten mehr als 1,8 Millionen Menschen eine Teilnahmeberechtigung für allgemeine Integrationskurse (BAMF 2016: 58; 60). Eine Berechtigung zur Teilnahme haben alle AusländerInnen, die ihren Aufenthalt langfristig in Deutschland planen und zur Teilnahme verpflichtet sind, sowie diejenigen, die Arbeitslosengeld II beziehen und für eine bestimmte Integrationsmaßnahme vorgesehen sind. Bei Personen ohne Schriftkenntnisse gehen in der Regel Alphabetisierungskurse voraus, welche auch für die spätere Einbürgerung unabdingbar sind (Oomen-Welke 2015: 28). Im nachfolgenden Schaubild (BAMF 2016: 58) aus dem Jahr 2015, dem Jahr der größten Flüchtlingswelle Europas seit dem zweiten Weltkrieg, lassen sich einige Zahlen und Fakten erkennen. So geht hervor, dass im Kalenderjahr 2015 mehr als 283.000 Teilnahmeberechtigungen für einen Allgemeinen Integrationskurs ausgestellt wurden, welchen über 38.000 Neuzugewanderte absolvierten. Das bedeutet einen Anstieg von 34,1% im Vergleich zum Vorjahr 2014 (BAMF 2016: 60). Mehr als 22.000 TeilnehmerInnen nahmen an einem Alphabetisierungskurs teil und lernten zunächst das lateinische Schriftsystem in seinen Grundzügen, bevor sie Unterricht auf dem Niveau eines allgemeinen Integrationskurses bekamen. Der Integrationskurs richtet sich hinsichtlich der Sprachniveaustufen beginnend ab A1 nach dem GER, welcher im nachfolgenden Kapitel genauer thematisiert wird. Weiterhin lässt sich anhand des Schaubildes feststellen, dass mehr als die Hälfte aller KursteilnehmerInnen weiblich sind und knapp 41% aus den EU-Mitgliedstaaten stammen (ebd.). Bei den AbsolventInnen handelt es sich 2015 noch bei knapp 47% um Altzuwanderer, EU-BürgerInnen oder Deutsche, die bereits vor 2005 nach Deutschland gekommen sind. 43,8%

aller Teilnahmeberechtigungen gingen im gleichen Jahr an Neuzugewanderte (BAMF 2016: 60).

Schaubild: Das Integrationsgeschehen 2015, Stand: 08.04.2016

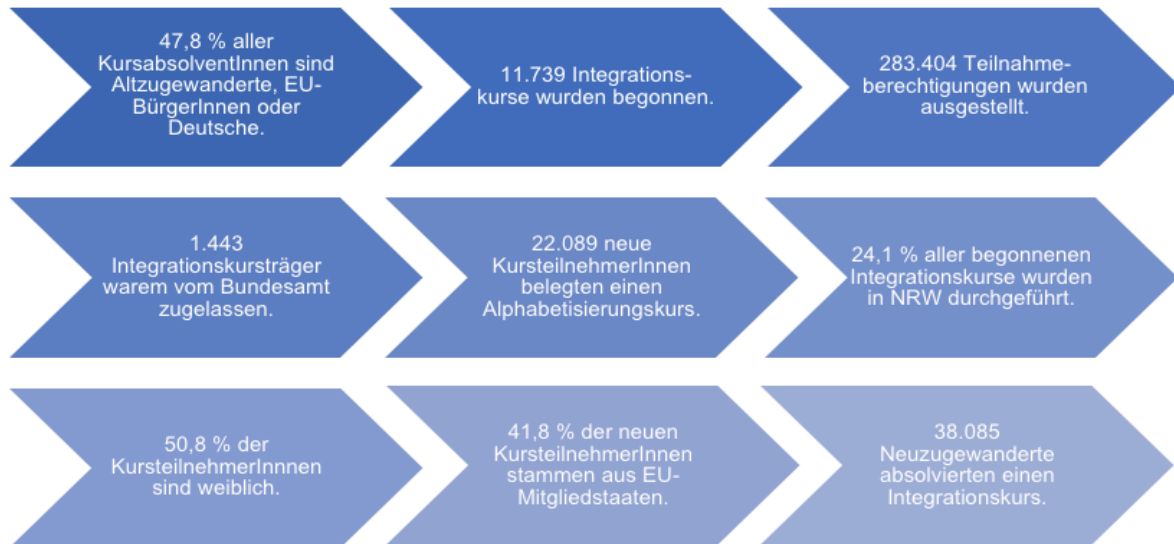


Abbildung 1: Das Integrationsgeschehen 2015 in Anlehnung an: BAMF 2016: 58

Die Integrationskurse selbst werden vom BAMF koordiniert und von den über 1.400 zugelassenen Kursträgern deutschlandweit durchgeführt. Je nach Bildungsangebot der Kursträger werden die TeilnehmerInnen bundesweit entsprechend ihrer sprachlichen Kenntnisse, ihres Alters und ihrer Lebensumstände einer für sie adäquaten Integrationsmaßnahme zugewiesen. Bei fortgeschrittenen Sprachkenntnissen sind Empfehlungen seitens der Bildungsträger für bestimmte weiterführende Maßnahmen üblich. Seit Beginn der allgemeinen Integrationskurse im Jahr 2005 wurden bis Ende 2015 insgesamt 97.408 Integrationskurse gestartet, von denen allein 11.739 im Jahr 2015 durchgeführt wurden. Die am häufigsten besuchte Maßnahme ist hier mit 72% aller TeilnehmerInnen der allgemeine Integrationskurs, welcher in Nordrhein-Westfalen mit 24,1 % aller begonnenen Integrationskurse die größten Zahlen schrieb (BAMF 2016: 58ff.). In Niedersachsen wurden zwischen 1.000 und 1.500 Integrationsmaßnahmen gestartet, von denen mehr als 650 allgemeine Integrationskurse waren (ebd.: 61). Der verstärkte Bedarf nach Alphabetisierungskursen ergab sich erst in den darauffolgenden zwei Jahren Kurspraxis. Dem ist hinzuzufügen, dass im Jahr 2015 auch für mehr als 26.000 KurswiederholerInnen die Möglichkeit bestand, 300 Stunden zur Wiederholung der Kursinhalte in Anspruch zu nehmen. Als Wiederholer-KandidatInnen werden diejenigen bezeichnet, die eine an den allgemeinen Integrationskurs anschließende B1-Prüfung vorerst nicht bestanden haben (ebd.: 60). Diese haben nach erfolgreicher Beantragung erneut 300 Stunden Zeit, um den Lernstoff intensiv nachzuarbeiten und sich so besser auf die Prüfung vorzubereiten.

2.2.1.1 Die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)

Wie sich in den vorherigen Kapiteln bereits gezeigt hat, gilt es als Ziel des allgemeinen Integrations- und Orientierungskurses, die Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe sowie Chancengleichheit zu fördern. Dies erfordert eine Einführung in die Bedeutung der Grundrechte für ein selbstbestimmtes Leben und ein konstruktives Miteinander innerhalb der Zielkultur. Da der Integrationskurs zunächst aus einem Sprachkurs besteht, innerhalb dessen die TeilnehmerInnen im besten Fall die einzelnen Niveaustufen A1 bis B1 erreichen, ist es essentiell, die Teilnehmenden systematisch nach Themen geordnet an die einzelnen Lernziele heranzuführen (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 7). Der GER, der als gemeinschaftliche Grundlage für die Erstellung sprachlicher Lehrwerke sowie der Konzipierung von dazugehörigen Prüfungen dient, eröffnet die Möglichkeit, europaweit gültige Abschlüsse in Form von Sprachzertifikaten zu erwerben. Somit erlaubt der GER nicht nur eine Mobilitätsförderung innerhalb Europas, sondern auch eine Überwindung von Barrieren des Bildungssystems durch vergleichbare Maßstäbe in Bezug auf sprachliche Qualifikationen. Die Globalskala des GER wahrt durch ihre sechs verschiedenen, aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen von A1 bis C2 ferner eine Transparenz auf europäischer Ebene (GER 2017: 1).

Für jede der Stufen sind verschiedene Aussagen hinterlegt, die bei der Einschätzung der einzelnen Sprachniveaustufen hilfreich sein können. Zunächst wird sich dem GER entsprechend der **elementaren Sprachverwendung** (A1 bis A2) gewidmet, bevor der Unterricht in allgemeinen Integrationskursen auf eine **selbstständige Sprachverwendung** (B1) ausgerichtet werden kann. Da sich der GER mit der Beurteilung von Lernerfolgen in Bezug auf eine Fremdsprache befasst, stellen die einzelnen Niveaustufen innerhalb des Sprachkurses einen Leitfaden für Lehrkräfte dar (ebd.).

Den Anfang des GER bildet die Stufe **A1** (Kategorie „Anfänger“). Im Zuge dieses Unterrichts in einem allgemeinen Integrationskurs lernen die KursteilnehmerInnen vertraute und alltägliche Ausdrücke anzuwenden sowie einfache Sätze zu verstehen und zu verwenden. Ferner lernen sie, sich in Dialogen vorzustellen und anderen Personen persönliche Fragen zu stellen sowie diese auch selbst zu beantworten. In A1 erfolgt eine Verständigung der Teilnehmenden untereinander auf einfachste Art und Weise bei einem langsamen und deutlichen Sprechtempo. Das begleitende Lehrwerk, das Lehrkräfte und Kursträger gemeinsam auswählen, richtet sich in seiner Themenauswahl und vor allem hinsichtlich der Grammatik nach den einzelnen Niveaustufen des GER (GER 2017: 1). Auf A1 aufbauend folgt die Stufe **A2** (Kategorie „Grundlegende Kenntnisse“), für welche es ebenfalls auf die Niveaustufe abgestimmte Lehrwerke gibt. In diesen Stundeneinheiten im Sprachkurs wird an der Fähigkeit der TeilnehmerInnen, einfache und häufig gebrauchte Satzkonstruktionen zu verstehen und zu

verwenden, gearbeitet. Hier wird besonders auf die Zielbereiche Personeninformationen, Familie, Einkauf und das breite Arbeitsfeld eingegangen. Das Ziel hierbei ist es, dass sich die Teilnehmenden in gewohnten Situationen stets angemessen verständigen und sich direkt in einfachem Dialog über vertraute Themen austauschen können. Darüber hinaus sollen sie in diesem Unterricht in der Lage sein, mit einfachen Mitteln über ihre Herkunft und Ausbildung sowie über ihre direkten Bedürfnisse zu sprechen (ebd.). Am Ende des Sprachunterrichts in allgemeinen Integrationskursen steht die Niveaustufe **B1** des GER (Kategorie „Fortgeschrittene Sprachverwendung“) als Ziel für die sprachlichen Kenntnisse der TeilnehmerInnen vor der abschließenden B1-Prüfung. Das niveaustufenbegleitende Lehrwerk bietet unter anderem vertiefende Einblicke in die Bereiche Arbeit, Schule, Freizeit und soll die Teilnehmenden sprachlich dazu veranlassen, die Hauptinhalte zu verstehen und sprachlich wiederzugeben. Sie sollen ferner in der Lage sein, Situationen ihres Alltags selbstständig zu bewältigen, denen sie im Aufnahmeland oder auf Reisen begegnen. In diesem Kontext können sie sich bestenfalls über persönliche Interessengebiete äußern sowie über Erfahrungen, Träume und Hoffnungen berichten und kurze Erklärungen zu Zielen und Ansichten geben (GER 2017: 1).

In der Theorie ist der Ablauf allgemeiner Integrationskurse während der Sprachkursphase wie beschrieben geregelt. Allerdings herrscht in der Praxis oftmals eine andere Realität. Es gilt hier anzumerken, dass die Niveaustufe B1 nur in seltenen Fällen gänzlich von den TeilnehmerInnen erreicht wird und dass ein Großteil der Kursteilnehmenden teilweise bereits in A1 oder in A2 an seine persönlichen und sprachlichen Grenzen stößt, was laut dem BAMF vorrangig aus den unterschiedlichen Kompetenzen oder Vorkenntnissen bzw. Veranlagungen resultiert (BAMF 2016: 7). Aus diesem Grund sei in diesem Bezug von einer *Heterogenität* innerhalb der Zielgruppen die Rede, auf welche im nachfolgenden Verlauf der Arbeit noch genauer eingegangen wird. Vielmehr gilt es zu betonen, dass das Curriculum jeweils für Integrations- und Orientierungskurse separat konzipiert wurde. Das Ziel der beiden aufeinander abgestimmten Kursabschnitte ist *„die Kompetenz, die Bedingungen der Zielkultur und der Herkunftskultur zu reflektieren und sich im Sinne einer Wertebildung zu verorten.“* (ebd.). Im folgenden Teilkapitel der Arbeit werden die Unterscheidungsmerkmale vom Sprachkurs zum Orientierungskurs beleuchtet, um im späteren empirischen Teil eine Referenz zur Erstellung der Zieltexte in *Leichter Sprache* auf Basis des Orientierungskurs-Lehrwerks bilden zu können.

2.2.2 Orientierungskurse

„Integration ist [...] ein vielschichtiger Prozess, der sich auf verschiedene Bereiche menschlichen Handelns bezieht.“ (Hartkopf 2010: 105). Einer dieser Bereiche ist laut Dorothea Hartkopf (2010) der Bereich ‚Kommunikation‘, ein weiterer die ‚Orientierung‘ im Aufnahmeland.

Obwohl Orientierung als wichtiger Bestandteil von Integration gilt, stellt sich oft die Frage, was der Terminus bedeutet und auf welche Orientierung der dazugehörige Orientierungskurs abzielt. Orientierungskurse sollen den Teilnehmenden vor allem Orientierung innerhalb ihrer neuen Zielkultur geben und aus der Perspektive der Zugewanderten findet ein „Orientiert-Werden“ durch den Staat statt (Hartkopf 2010: 105). Durch die Vorgabe der Themen nimmt der Staat als Initiator der Kurse die zentrale Auswahl relevanter Orientierungssysteme vor und legt die Ziele und Rahmenbedingungen dafür fest (ebd.).

Wie sich aus den Leitpunkten des Zuwanderungsgesetzes von 2005 ableiten lässt, liegt der Fokus des deutschen Staates auf einer Erstintegration durch einen fundierten Sprachkurs mit anschließendem Orientierungskurs (ebd.: 23). Während in den ersten sechs Monaten Unterricht reine Sprach- und Grammatikkenntnisse vermittelt werden, dient der anschließende **Orientierungskurs** der Vertiefung der Rechtsordnung, der Geschichte und der Kultur und Gesellschaft in Deutschland und zeigt, dass Integration über den reinen Spracherwerb hinausgeht. Gegenstand des Unterrichts sind somit Themen des gesellschaftlich-politischen und beruflichen Alltags. Dabei werden den Teilnehmenden nicht nur Kenntnisse der verschiedenen Lebensbereiche in Deutschland vermittelt, sondern auch bestehende Werte und Normen über Sprache transportiert. In der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen kommt dem Orientierungskurs eine große Bedeutung zu, da die TeilnehmerInnen erstmalig die Chance haben, sich mit eigenen Fragen zu beschäftigen ohne einem Anpassungsdruck ausgesetzt zu sein (Mertens-Berkenbrink 1995: 128). Jene erworbenen Kenntnisse erleichtern in beträchtlichem Maße das Zurechtfinden innerhalb der neuen Gesellschaft und können ebenso Identifikationsmöglichkeiten schaffen. Um dies erreichen zu können, sollten die TeilnehmerInnen in dieser Phase jedoch über fundierte Sprachkenntnisse im Deutschen verfügen, da sie ihnen eigene und kritische Reflektionen der Thematiken erlauben. Die allgemeine Integrationskursverordnung (IntV) vom BAMF definiert dazu, dass als Ziel des Orientierungskurses die *„Vermittlung von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit“* diene (§ 3 Abs. 1 Nr. 2 IntV in: BAMF 2017a: 6f.). Folgende Punkte werden vom BAMF selbst als übergreifende Ziele in Orientierungskursen formuliert:

- Das Verständnis für das deutsche Staatswesen wecken
- Positive Bewertung des deutschen Staates entwickeln
- Kenntnisse der Rechte und Pflichten als Einwohner und Staatsbürger vermitteln
- Fähigkeit herausbilden, sich weiter zu orientieren (Methodenkompetenz)
- Zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen (Handlungskompetenz)
- Interkulturelle Kompetenz erwerben (Hartkopf 2010: 141).

Der Orientierungskurs soll dabei als ein Angebot an alle Zugewanderten verstanden werden, das auf ein näheres Kennenlernen des deutschen Staates und seiner Gesellschaft abzielt und das langfristige Ziel einer gelungenen Integration anstrebt (BAMF 2017a: 7), denn letztendlich gelte laut Hartkopf (2010) eine verbesserte soziale und berufliche Integration von Zugewanderten als *„finale bildungspolitische Zielsetzung allgemeiner Integrationskurse.“* (Hartkopf 2010: 140).

Hinrichs (2007) steuert in ihrem Aufsatz *„Politik im Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache“* dazu bei, dass das Erlernen der deutschen Sprache für Zugewanderte ausschlaggebend sei. Nicht nur die Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie die Möglichkeit politischer Mitwirkung und gesellschaftlicher Teilhabe durch Sprachkompetenz, sondern auch die sozialen Kontakte zur Aufnahmegesellschaft und ein selbstständiger Umgang mit den hiesigen Behörden seien davon unmittelbar betroffen (Hinrichs 2007: 223f.). Zu berücksichtigen ist, dass die erlernte Sprache für Zugewanderte nicht nur als Lerngegenstand im Lernprozess zu betrachten sei, sondern als *„Medium, um ihren sozialen Platz zu erobern und ihr Leben zu gestalten.“* (ebd.) Der Lernprozess der Teilnehmenden sei laut dem BAMF (2017) bei der Durchführung des Kurses von drei verschiedenen Lernkomponenten bestimmt: Zunächst würden die *affektiven Lernziele* geltend gemacht, die für eine konstruktive Auseinandersetzung mit den einzelnen Themen und für die Förderung von Toleranz sorgen sollen, sodass die TeilnehmerInnen in der Lage sind, eigenständige Bewertungen für die Verfassungsprinzipien und die Grundrechte des Grundgesetzes abzugeben sowie diverse Handlungsoptionen abzuwägen (BAMF 2017a: 8). Diese Lernziele würden primär das Thema Demokratie im Modul „Politik“ unterstützen. Die *kognitiven Lernziele*, welche einen Wissenszuwachs beabsichtigen, seien eine wesentliche Komponente im Orientierungskurs. Sie würden nicht nur eine Wissensgrundlage mit stetigem Bezug zum Alltag der KursteilnehmerInnen schaffen, sondern gleichwohl die Ausgangsbasis ihrer Orientierung in Deutschland bilden (ebd.). Dementsprechend seien auch die Inhalte des Curriculums auf das Verstehen von Fakten und Zusammenhängen ausgerichtet. Zu guter Letzt erfolge die *Kompetenzentwicklung und -erweiterung* als Lernkomponente auf der Basis des vorherigen Wissenszuwachses (ebd.). Sie bildet somit die dritte Komponente im Orientierungskurs, da sie in gleicher Weise wie die affektive Komponente der weiteren Informationsvermittlung diene. Zusätzlich solle durch den Unterricht das Wissen auf die Handlungsebene der Teilnehmenden übertragen und nach Abschluss des Kurses fortgeführt werden (ebd.).

2.2.2.1 Aufbau des Rahmencurriculums

Migrantinnen und Migranten sind nach Abschluss eines Integrationskurses gefordert, selbstständig in diversen komplexen Zusammenhängen sprachlich zu agieren und innerhalb einer begrenzten geförderten Zeit in Deutschland dazu verpflichtet, ausreichend Deutsch zu ler-

nen, um den großen sprachlichen Anforderungen ihrer Alltagswirklichkeit gewachsen zu sein (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 13). Da nicht alle Themen, denen Zugewanderte nach ihrer Einwanderung begegnen, im Unterricht behandelt werden können, muss das **Rahmencurriculum** in Orientierungskursen das Ziel verfolgen, Strategien zu vermitteln, die es den Kurs TeilnehmerInnen erlauben, individuell und effizient lernen zu können sowie verschiedenste Kommunikationssituationen innerhalb und außerhalb ihres Unterrichts als Lernsituationen zu erkennen und entsprechende Sprachverwendungsstrategien zu nutzen (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 13). Aufgrund dieser gesellschaftlichen Entwicklungen innerhalb der letzten Jahre sowie der intensiven Unterrichtspraxis in allgemeinen Integrationskursen seit 2005, ergab sich im Jahr 2017 die Notwendigkeit, die Inhalte des Orientierungskurses mithilfe eines RC analog anzupassen. Um für dieses Vorhaben einen angemessenen zeitlichen Rahmen vorzugeben und der großen Bedeutung des Orientierungskurses gerecht zu werden, wurden die 60 Unterrichtseinheiten auf 100 Einheiten erhöht. Dadurch könnten nach Angaben des BAMF (2017) nun die einzelnen Themengebiete ausführlicher behandelt und das Curriculum insgesamt auf die zentralen Leitlinien präzisiert werden. So galt es erstens, die Bedeutung von Verfassungsprinzipien, Grundrechten und Werten „für ein konstruktives gesellschaftliches Miteinander an allen relevanten Stellen“ zu betonen (BAMF 2017a: 9). Zweitens wurde auf eine durchgehende Ausrichtung auf eine „wertebasierte politische Bildung und Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe“ gesetzt (ebd.). Drittens wurde durch den neuen Leitfaden ein direkter Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit und der deutschen Zielkultur hergestellt sowie viertens die Grundrechte und demokratischen Prinzipien als Maßstab für die eigene Bewertung durch die TeilnehmerInnen thematisiert. Künftig sollen die Inhalte des Orientierungskurses somit eine wichtigere Rolle spielen als zuvor. Die querschnittartige Thematisierung von Politik, Geschichte und Kultur ebenso wie die Verbindung mit Konventionen, Werten und Normen bilden die Grundlagen der 100 Unterrichtseinheiten Orientierungskurs. Somit sind Sprachkurs und Orientierungskurs aufeinander abgestimmt und bieten verschiedene Impulse für eine eigenständige Meinungsbildung im Rahmen der demokratischen Grundordnung Deutschlands sowie eine Heranführung an die Grundlagen gemeinsamer Toleranz (ebd.).

Für den Orientierungskurs werden vom BAMF kurstragende Lehrwerke bereitgestellt. Diese sollen durch ergänzende und digitale Zusatzmaterialien den allgemeinen Lernprozess unterstützen (ebd.: 19). Das Curriculum für Orientierungskurse ist in folgende Abschnitte unterteilt:

- Einführung (3 Unterrichtseinheiten)
- **Modul I: Politik in der Demokratie** (35 UE)
- **Modul II: Geschichte und Verantwortung** (20 UE)
- **Modul III: Mensch und Gesellschaft** (38 UE)
- Exkursionen (bis zu 10 UE)
- Kursabschluss (4 UE) (BAMF 2017a: 12)

Es ist anzumerken, dass die aufgeführten Unterrichtseinheiten der einzelnen Module lediglich Orientierung hinsichtlich des aufzuwendenden Zeitumfangs geben sollen, dass der Verlauf der Kurse jedoch von den Lehrkräften flexibel gestaltet werden kann. Innerhalb der Einführungsphase werden im Lehrwerk „100 Stunden Deutschland“ (Butler et al. 2017) einleitend im jeweiligen Kontext erste zentrale Inhalte der einzelnen Module beschrieben. Diese werden auf den folgenden Seiten in übergeordneten Lernzielen präzisiert und mit konkreten Themen und Anwendungsbeispielen verbunden. Viele Themengebiete im Unterricht finden ausschließlich in mündlichen Interaktionen statt. Somit bietet das Curriculum sowohl den Lehrkräften kreative Freiheiten als auch den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, eigene Interessen und Bedürfnisse im Unterricht einzubringen und sich aktiv an Diskussionen zu beteiligen (vgl. BAMF 2017a: 13f.).

Die im RC festgeschriebenen Inhaltspunkte zu den einzelnen Themenfeldern Politik, Geschichte sowie Rechtsordnung und Kultur sollen parallel zu den bis dato gemachten Erfahrungen der Migrantinnen und Migranten in Deutschland vermittelt werden, um diese bei einer *„gegenwärtigen und zukünftigen Orientierung im Alltag“* zu unterstützen (ebd.: 14). Es empfiehlt sich aufgrund dessen für die 100 Stunden Orientierungskurs, so häufig wie möglich konkrete lokale Bezüge herzustellen, da die Integration von Zugewanderten und Flüchtlingen primär auf kommunaler Ebene stattfindet und die Kommunen die Orte darstellen, an denen demokratische Prozesse unmittelbar deutlich und greifbar gemacht werden. Daher können die im Unterricht etablierten Bezüge vom Kontakt mit relevanten Stellen (beispielsweise Jugendamt, Jobcenter, Ausländerbehörde) bis hin zu den Möglichkeiten politischer und gesellschaftlicher Teilhabe vor Ort reichen. Alle drei behandelten Module bieten hier vielerlei Anknüpfungspunkte (ebd.: 14). Es stehen insgesamt folgende **inhaltliche und didaktisch primäre Ziele** des Orientierungskurses im Vordergrund:

1. Die Bedeutung von Demokratie und Grundrechten für ein selbstbestimmtes Leben und konstruktives Miteinander nachvollziehbar und erfahrbar zu machen.
2. Das Gewicht von diskursiven Elementen zu erhöhen, aber gleichzeitig Klarheit über Grenzen und Schranken bei der Wahrnehmung von Freiheitsrechten zu vermitteln.
3. Alltagssituationen, Spannungsfelder und konflikthafte Entscheidungssituationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren und dadurch Ansatzpunkte für eigenständige (Neu-) Bewertungen und Positionierungen zu ermöglichen (BAMF 2017a: 13).

Zudem wurden vom BAMF explizite **Vorgaben und Grundsätze für die Erwachsenenbildung** veröffentlicht, die sich durch verschiedene Leitziele auszeichnen: 1. Einsatz erwachsenengerechter Lehr- und Lernformen, 2. Partnerschaftlicher Umgang zwischen den Teil-

nehmenden, 3. Teilnehmerorientierung an jeweils unterschiedlichen Lebenssituationen, 4. Gewährleistung des Praxis- und Sinnbezugs, 5. Eigenständigkeit der TeilnehmerInnen im Lernprozess, 6. eine entsprechende Didaktik, die individuelles Lernen ermöglicht und fördert (Hartkopf 2010: 152). Im Sinne der Erwachsenenbildung sowie des Zweitspracherwerbs sollen jene Leitpunkte innerhalb des Orientierungskurses bei der Methodenwahl für die jeweilige Zielgruppen sowie eine interkulturelle Ausrichtung berücksichtigt werden. Demzufolge gelten die Teilnehmer- und Handlungsorientierung sowie eine multiperspektivische Themenaufbereitung zu den Kernkonzepten des besonderen Kursabschnitts, weshalb ihnen bei der Erstellung des Rahmencurriculums ein hoher Stellenwert beigemessen wird (ebd.: 153f.).

Ferner sollen die thematischen Inhalte des Kurses anhand aktueller Debatten in der Öffentlichkeit beispielhaft vertieft werden. Im Rahmen derartiger Interaktionen würden laut BAMF die *„Gegensätze zwischen den Gepflogenheiten in Deutschland auf der einen und in den Herkunftsländern auf der anderen Seite hergestellt“* (BAMF 2017a: 15). Dies setze vor allem auch eine durchdachte **methodische Gestaltung** des Unterrichts voraus. Zum einen soll sich die Ausgestaltung der einzelnen Themen an den KursteilnehmerInnen orientieren und in erster Linie die verschiedenen Lernkulturen und Erfahrungen berücksichtigen. Darüber hinaus sollen komplexere oder doppelte Inhalte auf ihr Wesentliches reduziert werden. Des Weiteren müsse den Teilnehmenden ermöglicht werden, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können und sich an dessen Aufbau zu beteiligen. Durch die Handlungsorientierung der Lehrkräfte soll zudem das Lernen und die Eigenständigkeit der Teilnehmenden angeregt werden. Parallel dazu seien auch die Themen so aufzubereiten, dass sie eine möglichst multiperspektivische Betrachtung ermöglichen, damit die TeilnehmerInnen Grundvoraussetzungen für Verständnis und Toleranz innerhalb verschiedenster Kulturkreise entwickeln können. Ein weiterer wichtiger Punkt für den Lernprozess sei laut BAMF hierbei auch, eine erwachsenengerechte Unterrichtsform durch respektvollen Umgang anzuwenden und die Kompetenzen ihres Gegenübers wertschätzen zu lernen. Letztendlich seien für die Vermittlung der Lehrinhalte vielfältige Methoden je nach Bedarf einzusetzen, um abschließend auch ein selbstständiges Lernen durch neu erworbene Techniken fördern zu können (BAMF 2017a: 17).

Um die genannten Methoden im Unterricht umsetzen zu können, gelten auf der anderen Seite auch bestimmte **Voraussetzungen der TeilnehmerInnen**. Erstens sollte eine angemessene sprachliche und inhaltliche Basis bzw. ausreichende Sprachkenntnisse vorhanden sein, da sich die Behandlung der Themen im Orientierungskurs am Sprachniveau A2 orientiert. Zweitens sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Lage sein, sich Kursinhalte durch geeignete Lerntechniken wie Vor- und Nachbereiten selbstständig beizubringen. Zudem sei es wünschenswert, dass sich die Teilnehmenden auch individuell mit den Inhalten auseinandersetzen und sich selbstständig ohne fremde Hilfe auf die im nachfolgenden Kapi-

tel beschriebene Abschlussprüfung vorbereiten können. Letztlich soll vor allem die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit im Kurs einen Lernfortschritt bewirken, damit die Teilnehmenden durch viele handlungsorientierte Ansätze seitens der Lehrkräfte umfassend vom Orientierungskurs profitieren können (BAMF 2017a: 19).

Im Zusammenhang mit der Überarbeitung des Kerncurriculums für Orientierungskurse wurde sich noch stärker auf arbeitsweltliche Themen spezifiziert, um den Lernenden in den Maßnahmen Wege zur möglichst schnellen Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit oder zu passenden Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu ebnen und folglich „den aktuellen Integrationsbemühungen von Staat und Gesellschaft Rechnung zu tragen.“ (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 14). Die Forscher befürworten das System der Orientierungskurse als Teil staatlicher Integrationspolitik, da es aus Sicht der aufnehmenden Gesellschaft von Vorteil sein kann, wenn diese die Möglichkeiten nutzen, den Zugewanderten Orientierung zu geben sowie notwendige Kompetenzen zu vermitteln, um die Integration zu beschleunigen. Diese Vorgehensweisen sollen adäquate „Startbedingungen schaffen, die eine Marginalisierung von Migranten vermeiden helfen.“ (Hartkopf 2010: 105f.).

2.2.2.2 Abschlusstest im Orientierungskurs: „Leben in Deutschland“ (LiD)

Auf der Grundlage des neu überarbeiteten Rahmencurriculums für bundesweite Orientierungskurse (2017) werden Lernziele und -inhalte für insgesamt 100 Unterrichtseinheiten festgelegt. Diese bilden die inhaltliche Basis für das standardisierte Testverfahren, in welchem die KursteilnehmerInnen einen skalierten Abschlusstest **Leben in Deutschland (LiD)** absolvieren können. Mit dem Ablegen dieser Prüfung haben die KursteilnehmerInnen gleichzeitig die Möglichkeit, den Orientierungskurs zu bestehen und die für ihre Einbürgerung notwendigen Kenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung in Deutschland nachzuweisen (BAMF 2017a: 10). Folglich hat der allgemeine Integrationskurs eine zweiteilige Abschlussprüfung, die aus einem *Deutschtest (B1)* sowie einem *Orientierungskursabschlusstest (LiD)* besteht (Hartkopf 2010: 132). Beide Tests finden im Anschluss an den allgemeinen Integrationskurs mit anschließendem Orientierungskurs an einem festgelegten Termin statt. Die Inhalte des Tests sind Fragen zu den einzelnen Modulen der Orientierungskursphase, in der grundlegend das politische System Deutschlands, die religiöse Vielfalt sowie die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau im Fokus stehen. Während es sich beim Sprachzertifikat für B1 um ein umfassendes Testverfahren, bestehend aus den Teilen „Hören“, „Lesen“, „Schreiben“ und „Sprechen“ handelt, beinhaltet der LiD-Test Multiple-Choice-Fragen, die vom BAMF zentral gestellt und korrigiert werden (ebd.).

Der Test vollzieht sich so, dass jede Person einen individuellen Fragebogen mit insgesamt 33 Fragen rund um die Themen Politik, Geschichte, Kultur und Gesellschaft Deutschlands bekommt. Dabei sind alle Tests gleich anspruchsvoll konzipiert, damit keine Nachteile unter-

einander entstehen können. Zu jeder Frage gibt es jeweils vier Antwortmöglichkeiten, von denen nur eine richtige Antwort auszuwählen ist. Für die Bearbeitung dieser Fragen haben die TeilnehmerInnen 60 Minuten Zeit. Der Test gilt ab einer Mindestanzahl von 17 richtig beantworteten Fragen als offiziell bestanden. Die Fragen des LiD-Tests bewegen sich sprachlich auf dem Niveau A2, so dass der Test theoretisch auch bei geringeren Sprachkenntnissen als B1 bestanden werden kann (Hartkopf 2010: 133). Vor dem Absolvieren des Tests haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich einen Überblick über alle für den Test wichtigen Fragen zu verschaffen und sich einen Fragenkatalog von insgesamt 300 Fragen herunterzuladen. Diese sollten bestenfalls parallel zum Kurs beantwortet werden, da dies stets eine Verknüpfung der Unterrichtsinhalte mit dem Fragenkatalog erlaubt und die TeilnehmerInnen die Inhalte so besser erinnern können. Folglich gilt laut dem BAMF die gezielte Vorbereitung auf den LiD-Test auch als Teil des Orientierungskurses. Zusätzlich können die Teilnehmenden Probetests mit Anzeige der richtigen Lösung online auf der Seite des BAMF üben (BAMF 2013: 1).

2.3 Zielgruppe der Integrationsmaßnahmen

In Deutschland lernen unterschiedliche Gruppen mit diversen Hintergründen und Rahmenbedingungen die deutsche Sprache. Das Spektrum reicht von ausländischen Studierenden mit Studienaufenthalt in Deutschland bis hin zu Asylberechtigten, Verfolgten oder Flüchtlingen aus Kriegsgebieten, sowie Aussiedlern und Arbeitsmigranten, die einen längeren Aufenthalt in Deutschland beabsichtigen oder sich langfristig niederlassen wollen (Neuner 1995: 25f.). Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, sind die aufgezählten bildungspolitischen Integrationsmaßnahmen seit der Flüchtlingswelle im Jahr 2015 vor allem auf die Gruppe der „Neuzuwanderer“ ausgerichtet (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 4). Dorothea Hartkopf (2010) formuliert dazu: *„Der deutsche Integrationskurs wendet sich an Zuwanderer, die „zu Erwerbszwecken“, „zum Zwecke des Familiennachzugs“ oder „aus humanitären Gründen“ erstmals einen Aufenthaltstitel erhalten (§44 Abs. 1 Satz 1 AufenthG) und an Spätaussiedler (§9 Abs. 1 Satz 1 Bundesvertriebenengesetz) (Hartkopf 2010: 118).* Sie merkt an, dass neuerdings aber auch deutsche Staatsangehörige angesprochen seien, die keine ausreichenden Sprach- und Grammatikkenntnisse besäßen sowie ehemalige Deutsche, die intendieren, die deutsche Sprache erneut aufzufrischen. Sofern Plätze verfügbar seien, könnten auch EU-BürgerInnen teilnehmen. Sie führt weiter aus, dass eine besondere Zielgruppe im Sinne der „nachholenden Integration“ die sogenannten „Bestandsausländer“ oder „Altzuwanderer“ bilden würden, welche sich an verschiedenen Stationen im Integrationsprozess befänden. Teilnahmeberechtigt an Orientierungskursen seien beispielsweise die genannten Gruppen sowie Ausländer mit ausreichenden Deutschkenntnissen, die keinen Anspruch auf einen Deutschkurs hätten (Hartkopf 2010: 118).

Bei einem Migrationsanteil von 1/5 der Gesamtbevölkerung bildet die Altersgruppe von Menschen mit „besonderem bildungspolitischen Interesse“ die Gruppe der unter 25-Jährigen, welche mit knapp sechs Millionen Menschen einen Anteil von 27,2% der gleichaltrigen Bevölkerung in Deutschland ausmacht (Lütke 2011: 9). Der besagten Gruppe wird laut Lütke eine „große Heterogenität nach Status und Zeitpunkt der Zuwanderung sowie ethnischer Zugehörigkeit“ beigemessen (ebd.: 11). Zum Bildungsstand jener Zielgruppe mit Migrationshintergrund lässt sich sagen, dass 41% der Zugewanderten in Deutschland im Vergleich zu den 15% der Personen ohne Migrationshintergrund im Alter zwischen 25 und 35 nicht über einen Bildungsabschluss verfügen (ebd.: 12). Laut den Angaben des Statistischen Bundesamtes Destatis (2016) schneiden Menschen mit Migrationshintergrund im Hinblick auf sozioökonomische Faktoren meist schlechter ab als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Sie verfügen in Deutschland im Allgemeinen über niedrigere Bildungsabschlüsse und sind infolgedessen häufiger von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen, was jedoch nicht für alle Lebensbereiche gelte. Es ist allerdings als positiv hervorzuheben, dass Flüchtlinge, die ab 2000 nach Deutschland zugewandert sind, häufiger einen Hochschulabschluss vorzuweisen haben, als Menschen ohne Migrationshintergrund der gleichen Altersgruppe (Statistisches Bundesamt 2016: 8). Ferner seien auch andere Faktoren der unterschiedlichen Herkunftsländer zu berücksichtigen, da jeder Zugewanderte andere Spracherfahrungen vorzuweisen habe, die aus verschiedenen sozialen Kontexten entstehen könnten (ebd.). Auch Merkmale wie verschiedene Lebensauffassungen und Wertprioritäten sowie der vorhandene Sprachkontakt mit Deutschen wirkten sich laut dem Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit dem BAMF und dem BMI (2016) auf Interesse und Motivation der KursteilnehmerInnen aus (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 8-11). Zudem könnten im Lernprozess auch psychosoziale Belastungen infolge mangelnder Deutschkenntnisse oder Kontakte, sowie die Bewältigung kommunikativer Herausforderungen in ihrem Alltag auftreten. Hier sei es laut den Forschern daher essentiell, die interkulturelle Erfahrung zu berücksichtigen, da die Lernenden in der Regel aus unterschiedlichsten Motiven nach Deutschland gekommen seien (beispielsweise Flüchtlinge) (ebd.). Die Migrationsprozesse hätten nicht nur ihre sozialen Netzwerke im Aufnahmeland verändert, sondern würden auch einer Neueinstellung der Betroffenen auf eine fremde Zielkultur bedingen, in der ihre bisherigen Wertvorstellungen unter Umständen nicht mehr funktionieren. Folglich beeinträchtigt der Einfluss von Lernvoraussetzungen auch ihren Spracherwerb (ebd.).

2.3.1 Heterogenität der Zielgruppe

Viele Sprachkurse in Deutschland weisen seit vielen Jahren eine heterogene Teilnehmerzusammensetzung hinsichtlich ihrer Herkunft sowie ihrer Sprachkenntnisstände im Deutschen auf, welche aus gesetzlichen und finanziellen Planungen der Politik resultieren kann, aber

selten vorab didaktisch geplant wurde. Laut Mertens-Berkenbrink (1995) sei die geringe Schulvorbildung einiger TeilnehmerInnen ein zentrales Problem, sodass entsprechend Schwierigkeiten bei der Erkennung von Lernstrukturen entstehen könnten. Zudem seien beispielsweise Zugewanderte, Asylberechtigte oder Aussiedler aufgrund eigener Lernerfahrungen im Herkunftsland eher autoritäre Lernstrukturen sowie einen lehrerzentrierten Unterricht gewöhnt, was die Eigeninitiative und Kreativität sowie den Dialog im Unterrichtsgeschehen und die Reproduktion gelernter Inhalte stark beeinflussen kann (Mertens-Berkenbrink 1995: 129).

Die ExpertInnen des Goethe-Instituts, des BAMF und des BMI (2016) führen in Ihrem Bericht *„Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“* aus, dass die TeilnehmerInnen allgemeiner Integrationskurse vor allem bezüglich ihrer Dauer und Intensität der Schulausbildung sowie ihrer Fremdsprachenkenntnisse heterogen seien und daher im Hinblick auf ihre schulische und berufliche Bildung sowie bisher erworbener Kompetenzen stark differieren können (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 8). Des Weiteren sei zu berücksichtigen, dass der Lernprozess der deutschen Sprache von Zugewanderten an unterschiedlichen Lernorten und zu verschiedenen Zeiten sowie entweder *gesteuert* oder *ungesteuert*, dem Grad an pädagogischer Begleitung, welcher in Kapitel 2.4.1 genauer definiert wird, stattfindet. Laut den WissenschaftlerInnen hätten viele Teilnehmende bereits vor dem Antritt der Integrationskurse erste Deutschkenntnisse erworben. Auch während des Unterrichts würde ihr Lernfortschritt von außerunterrichtlichen Erfahrungen begleitet sowie vom Sprachkontakt mit Muttersprachlern und von Bestätigungen und Misserfolgen in ihrer Realität geprägt (ebd.: 11).

Nach den dazugehörigen Studien des Goethe-Instituts in Kooperation mit dem BAMF und dem BMI (2016) gehören zu den häufigsten Staatsangehörigkeiten „neuer“ Zugewanderter seit 2015 Syrien mit 20.000 KursteilnehmerInnen (19,2%) an allen allgemeinen Integrationskursen, dicht gefolgt von Rumänien mit mehr als 15.000 AnwärterInnen (8,6%). Länder wie Polen, der Irak und Afghanistan bilden eine Gruppe zwischen 5.000 und 10.000 Personen (ca. 8,8%). Die Zusammensetzung der KursteilnehmerInnen in allgemeinen Integrationskursen lässt sich in folgendem Schaubild (Goethe-Institut e.V et al. 2016: 7) präziser darstellen:

ZUSAMMENSETZUNG DER INTEGRATIONSKURSE NACH HERKUNFT

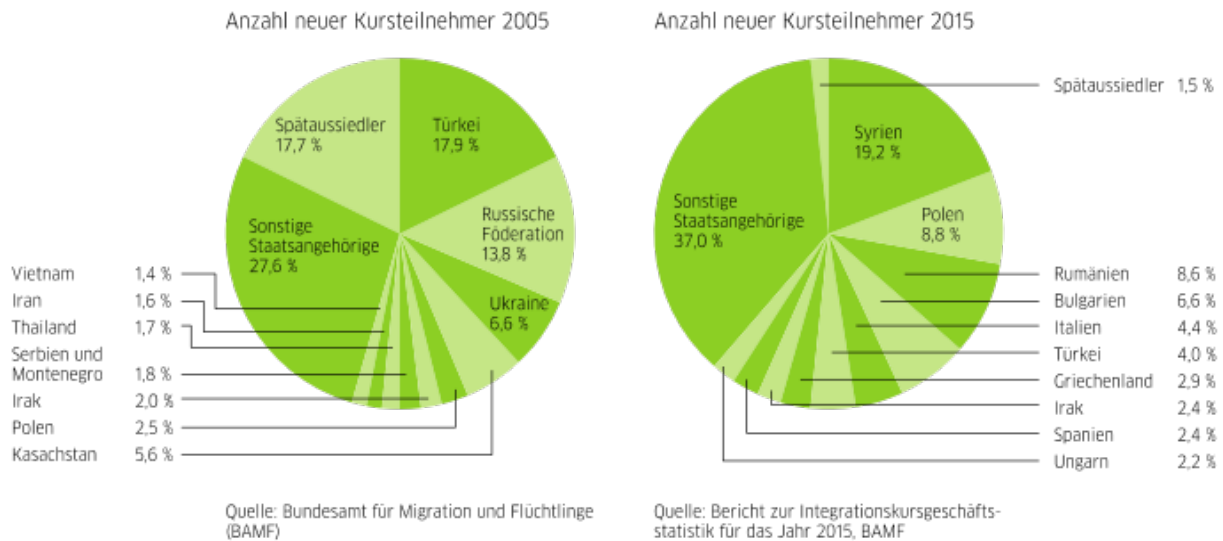


Abbildung 2: Zusammensetzung der Integrationskurse nach Herkunft, Quelle: Goethe-Institut e.V & BAMF / BMI 2016: 7

Wie sich im Schaubild erkennen lässt, sind die Menschen mit Migrationshintergrund eine höchst heterogene Gruppe. Die Abbildung verweist zum einen auf verschiedene Herkunftsländer und zum anderen stellt sie die prozentualen Anteile der Kursteilnehmenden aus den Jahren 2005 und 2015, in denen eine Datenerhebung stattfand, dar. Während im Jahr 2005 die Türkei (17,9%), die Russische Föderation (13,8%) und die SpätaussiedlerInnen (17,7%) die Hälfte aller KursteilnehmerInnen bildeten, gingen diese im Jahr 2015 in ihren Anteilen stark zurück. Die SpätaussiedlerInnen nehmen nach statistischen Angaben 2015 nur noch knapp 1,5% ein, die Russische Föderation wurde gänzlich verdrängt und der Anteil an TürkinInnen sinkt auf 4,0%. Die Maßnahmen wurden innerhalb von 10 Jahren hinsichtlich ihrer Zusammensetzung in Bezug auf Herkunftsländer gänzlich umstrukturiert. „Neue“ Zuwanderungsländer wie Syrien (19,2%) nehmen hier neben sonstigen Staatsangehörigen (37,0%) über die Hälfte der Plätze in Integrationskursen ein. Asiatische Länder wie Thailand und Vietnam sowie osteuropäische Länder wie Serbien und Montenegro bzw. Kasachstan sind in den Erhebungen von 2015 nicht mehr aufgeführt. Stattdessen erscheinen neben Syrien fast ausschließlich europäische Länder wie Polen, Rumänien und Bulgarien in der Statistik, was auf eine Heterogenität hinsichtlich verschiedenster Nationalitäten hinweist (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 8).

In der Folge sei die daraus resultierende Motivation der Teilnehmenden unterschiedlich und von diversen Faktoren beeinflusst, wie den Zielen und Erwartungen, der eigenen häuslichen Situation oder der Kurszusammensetzung. Die Motivationssituation kann daher während der Unterrichtsphase stark variieren. Somit sitzen oft gleichzeitig Lernende mit hoher Motivation und konkreten Wünschen nach sozialer und gesellschaftlicher Integration und wiederum Lernende mit geringer Motivation, denen die Identifikation mit Deutschland schwerfällt, im

gleichen Sprachkurs. Aus der Reichhaltigkeit dieser Faktoren ergeben sich entsprechend viele Forderungen an den allgemeinen Sprachunterricht während der Integrationsmaßnahme. Eine wichtige Forderung ist dabei die Notwendigkeit der Motivationsförderung und Zielorientierung der Lernenden (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 12). Aber auch andere Sprachlern- und Sprachverwendungsstrategien von DaZ spielen für den Integrationskurs eine entscheidende Rolle, weshalb sie im folgenden Abschnitt explizit hervorgehoben werden.

2.4 Deutschlernen in der Zielkultur

Der Sprachunterricht in Zusammenhang mit den allgemeinen Integrationsmaßnahmen in der Zielkultur hat in vielerlei Hinsicht für Eingewanderte einen hohen Stellenwert. Dies hat laut Petra Hölscher (2007) diverse Gründe:

„Wer mit Sprache etwas tut, also handelt, der erfährt Sprache viel direkter und unmittelbarer. Parallelinformationen begleiten die Sprache in zweckmäßiger Weise. Der Lerner erfährt, dass Sprache nicht nur beschreibt, sondern dass man als Akteur mit Sprache handelt, etwas tut und etwas erreichen kann.“
(Hölscher 2007: 151).

Laut der Autorin vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung sei der Fokus des Zielspracherwerbs stets von der eigenen Handlungsfähigkeit begleitet. Sie folgert, dass eine Sprache nur erworben werden könne, sofern die Lernenden mit jener aktiv Handlungen vollziehen (Hölscher 2007: 151). Dies legt nahe, dass sie auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens die Zielsprache in ihren Alltag handelnd einbeziehen sollten. Der Zielsprachunterricht bedeutet für Lernende in diesem Fall eine Besonderheit, da er vom Fremdsprachenunterricht, welchen die TeilnehmerInnen aus ihren Heimatländern kennen, klar abzugrenzen ist. Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Zweitsprachenunterrichts DaZ und skizziert seine Diversität hinsichtlich der Zielgruppe. Außerdem erläutert es grundlegende Aspekte einer Didaktik des Fachs in Abgrenzung zum Fremdsprachenunterricht *Deutsch als Fremdsprache* (DaF). Um dies einzeln aufzuschlüsseln, sollen nachfolgend zunächst die Unterschiede von DaZ und DaF beschrieben werden, um danach gezielt auf das Thema *Leichte Sprache* in der DaZ-Praxis eingehen zu können. Anschließend sollen Orientierungskurse als Anwendungsgebiet für *Leichte Sprache* thematisiert werden, bevor letztere im nachfolgenden Theoriekapitel ausführlich dargestellt wird.

2.4.1 Unterschiede zwischen DaZ und DaF

Die sprachdidaktischen Bezeichnungen Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) differieren in genau einem Wort – „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“. Fremdsprache ist Deutsch für jeden, der eine andere Muttersprache oder Erstsprache (L1)

erlernt hat. Von Zweitsprache spricht man, wenn eine Person, die ebenfalls eine andere Erstsprache aufweist, sich mit ihrer erlernten Zweitsprache „kommunikativ im deutschen Alltag bewegt.“ (Hartkopf 2010: 55). Der Begriff *Erstsprache* oder Muttersprache (L1) bezieht sich hier, ebenso wie die innerhalb der Fachliteratur verwendeten Begriffe *Zweitsprache* (L2) und *Tertiärsprache* (L3), auf die Chronologie des Spracherwerbs. Als Zweitsprache wird zunächst jene Sprache bezeichnet, die zeitlich versetzt nach der Erstsprache erworben wurde. Dabei gilt DaZ als eher neuartiges Phänomen, welches dem Englischen entlehnt wurde (*German as a Second language*) (Kilian, Neuner, Schmitt 1995: 5). In fachspezifischer Literatur wird daher zwischen Zweitsprache und Fremdsprache differenziert.

Auch Lütke (2011) definiert DaZ als eine „*Sprache, die Personen mit einer anderen Erstsprache als der mehrheitlich gesprochenen Sprache notwendigerweise im alltäglichen Leben verwenden müssen.*“ (Lütke 2011: 26). Die Erwerbssituation sei dadurch gekennzeichnet, dass die Sprache zu einem großen Teil durch die Lehrsituation im Unterricht erworben würde (*gesteuert*). Im Gegensatz zu DaF kann der Zweitspracherwerb jedoch durch alltägliche Kommunikation auch außerunterrichtlich erlernt werden (*ungesteuert*), was vor allem auf die spezifische Lernsituation zurückzuführen ist: Während DaF bereits im Herkunftsland mithilfe von begleitendem Unterricht erlernt wird, wird DaZ direkt im Zielland erworben. Jene Erwerbssituation sei dabei durch eine unterschiedliche Lernmotivation seitens der Teilnehmenden gekennzeichnet, welche häufig durch die auftretende Heterogenität der Zielgruppensammensetzung im DaZ-Unterricht resultiere (ebd.). Lütke (2011) unterscheidet dabei die fremdsprachliche Erwerbssituation von DaF, in welcher die Fremdsprache selbst kaum Bedeutung für die Bewältigung alltäglicher Lebensumstände habe, „*weil das außerschulische Leben im Herkunftsland hauptsächlich durch die Erstsprache bestimmt ist.*“ (ebd.). Folglich könne bei DaF von weitestgehend homogenen Lernergruppen ausgegangen werden (ebd.). Für den deutschsprachigen Raum würde dies insgesamt bedeuten, dass zweitsprachspezifische und fremdsprachspezifische Erwerbsbedingungen in der Realität durchaus gemischt auftreten können (ebd.).

Auch Sprachlehrforscher Gerhard Neuner (1995), der sich auf DaZ fokussiert, unterscheidet zwischen *ungesteuertem* und *gesteuertem Zweitspracherwerb* (Neuner 1995: 25f.). Bei ersterem erlerne man die deutsche Sprache innerhalb einer deutschsprachigen Umgebung auf „natürliche“ Weise, wohingegen man bei gesteuertem Erwerb unterstützenden Unterricht in der Zweitsprache bekäme. Dabei gebe die Tatsache, dass die deutsche Sprache in einer deutschsprachigen Umgebung gelehrt und gelernt wird, dem Unterricht einen höheren Stellenwert. So hätten alle unterrichtlichen Bezüge unmittelbare Relevanz für das Alltagsleben außerhalb der Bildungseinrichtungen und folglich gebe es eine andere Lernmotivation seitens der Teilnehmenden. Er merkt an, dass die positive Folge des dauerhaften Lernens in-

nerhalb und außerhalb des Unterrichts daher nachhaltig den Zweitspracherwerb beeinflusst (ebd.: 25f., 31).

2.4.2 Leichte Sprache in der DaZ-Praxis

Vor allem Zugewanderte und Flüchtlinge, die jüngst nach Deutschland gekommen sind, haben einen Sprachlernbedarf des Deutschen. Im Rahmen des offiziellen Bildungsformats vom BAMF werden mit den vorhandenen Integrationsmaßnahmen bereits wichtige Grundlagen für ein Leben in Deutschland geschaffen. Innerhalb des anfänglichen Unterrichts wird ein mit *Leichter Sprache* vergleichbares Sprachniveau vermittelt (A1-A2) (Oomen-Welke 2015: 28f.). *Leichte Sprache* gilt für Sprachwissenschaftlerin Ingelore Oomen-Welke (2015) als Konzept für die Beseitigung sprachlicher Barrieren, die sich in einer vereinfachten Wortwahl, Grammatik und Darstellungsweise an Menschen mit unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen wendet und ihnen damit Zugang zur Schriftsprache verschafft (ebd. 24ff.). Folglich zählen die TeilnehmerInnen integrationspolitischer Maßnahmen auf den verschiedenen Sprachniveaustufen oft zu den Zielgruppen von *Leichter Sprache*. Von den meisten AkteurInnen der *Leichten Sprache* werden sie daher als variabel definiert und können nicht pauschalisiert werden (ebd.). *Leichte Sprache* richte sich laut Oomen-Welke (2015) global betrachtet an Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mit nicht ausreichenden Sprachkenntnissen und unzureichender Lesekompetenz. Bei jener Einstufung sei jedoch von einer Diskrepanz zwischen den individuellen schriftsprachlichen Kompetenzen und den gesellschaftlichen Voraussetzungen auszugehen, da sie nicht für alle Menschen einen Zugang zu Informationen schaffen kann (ebd. 17). Eine detaillierte Beschreibung der Zielgruppen von *Leichter Sprache* erfolgt in Folgekapitel 3.

Cordula Löffler (2015) unterstreicht im Kontext *Leichter Sprache* und DaZ-Unterricht, dass das sprachliche Niveau der Texte angemessen sein, aber andererseits auch eine Kompetenzsteigerung bieten müsse, damit die Lesekompetenz nicht konstant bleibe, sondern weiter ausgebaut werde. Sie betrachtet *Leichte Sprache* im DaZ-Kontext einerseits als kritisch, da sie der Kompetenzsteigerung entgegenzuwirken scheine und verdummend wirken könne (Löffler 2015: 17). Andererseits ließe sich im Kontext des DaZ-Unterrichts wiederum die *Brückenfunktion* von *Leichter Sprache* hervorheben, die im nachfolgenden Theoriekapitel noch umfassend erläutert wird. *Leichte Sprache* könne dieser zufolge in einem Land wie Deutschland heutzutage dazu beitragen, dass Zugewanderte schneller und viele andere Gruppen generell an sämtlichen Kultur- und Alltagsbereichen teilhaben können. Somit stelle *Leichte Sprache* laut Christiane Maaß (2015) für viele Menschen mit unzureichenden Lesefähigkeiten eine „Durchgangsstufe zur Rezeption der standardsprachlichen Texte“ oder eine „Brückenfunktion“ dar (Maaß 2015: 6). Hinsichtlich der DaZ-Praxis bedeute dies, dass Texte in *Leichter Sprache* durch ihre vereinfachte Darstellung Menschen eher zum Lesen motivieren

können. Auf Basis dieser Texte ließe sich sukzessive auch eine Lesekompetenz für schwieriger konzipierte Texte erwerben. Folglich könnten sich den LeserInnen sämtliche Bereiche ihrer Alltagsrealität erschließen lassen (ebd.: 7).

Oomen-Welke (2015) gibt in ihrem Aufsatz „*Leichte Sprache, einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache*“ dazu an, dass bereits die Mehrheit der temporär oder dauerhaft Eingewanderten EU-BürgerInnen sind und die Europäische Union über deren Rechte auf Teilhabe wachen müsse (Oomen-Welke 2015: 28ff.). Sie merkt an, dass viele Zweitsprachlernende von *Leichter Sprache* Vorteile ziehen könnten, da die Sachverhalte für sie kurz und präzise erläutert würden. Sie seien folglich in der Lage, Werte und Regelsysteme besser zu reflektieren und ihre Meinung zu vertreten (ebd. 28). Sie spezifiziert weiter, dass Eingewanderte mit längerer Aufenthaltsdauer und stetigem Kontakt zur deutschen Sprache zwar häufig über mündliche Kompetenzen verfügten, diese jedoch oft nur eine „Basisvarietät“ darstellten, was aus einem ungesteuerten Zweitsprachenerwerb resultiere (ebd. 29). Sie könnten demnach zwar einzelne Wörter oder Sätze lesen, aber keine zusammenhängenden Texte begreifen. Für jene Zielgruppe gelte *Leichte Sprache* als motivierend, da sie ihre LeserInnen direkt adressiert und für viele ein erreichbares Niveau beim Zweitsprachenerwerb darstellt (ebd.). Im Gegensatz dazu hätten der Autorin zufolge Zugewanderte mit längerem Kontakt zur deutschen Sprache und guter formaler Bildung eine fundierte bildungssprachliche Kompetenz, auf der sie ihr Deutsch aufbauen könnten (ebd.). Für jene Gruppe stelle *Leichte Sprache* lediglich ein Übergangsstadium im Sprachlernprozess dar, welches sie schnell hinter sich lassen würden. Drei Gruppen seien für dieses Phänomen spezifisch: Frauen, die seit ihrer Einwanderung unter besonderen Bedingungen stehen und sich oft nur der Kindererziehung widmen können ohne berufstätig zu werden, Jugendliche, die in ihrer Heimat oft einige Jahre ihres Bildungssystems durchlaufen haben sowie Kinder, die an der Reichhaltigkeit von Maßnahmen für einen begünstigten Einstieg ins Bildungssystem und frühpädagogischer Erziehung profitieren können (ebd. 29).

2.4.3 Orientierungskurse als Anwendungsgebiet von *Leichter Sprache*

Der Orientierungskurs als neuartiges Kursformat knüpft in seiner Spezifität einerseits an politische Bildungsarbeit und andererseits an die Vermittlung von DaZ an. Die politische Bildungsarbeit didaktischer Vorgaben gelte laut Dorothea Hartkopf (2010) als eines der Hauptanliegen des Orientierungskurses (Hartkopf 2010: 55). Mit den Themengebieten Recht, Politik und Zeitgeschichte stünden ihr zufolge Inhalte im Fokus, die auch an Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen thematisiert würden (ebd.: 83). Folglich wird eine gleichberechtigte Teilhabe zwischen Zugewanderten und Aufnahmeland ermöglicht. Wie bereits eingangs in Kapitel 2.2 erwähnt, zielt der dem Orientierungskurs vorangegangene Integrationskurs in seiner Endphase nach ca. sechs Monaten auf den Erwerb der deutschen Sprache

auf B1-Niveau ab. Das politische Bildungssystem geht demnach davon aus, dass sich die Teilnehmenden an allgemeinen Integrationskursen nach dem vorangegangenen reinen Sprachkurs auf einem sprachlichen Niveau befinden, was dem der selbstständigen Sprachverwendung (B1) laut dem GER entspricht. Dass dies nicht bei allen Teilnehmenden der Fall ist und die oft heterogenen Gruppen in Bezug auf Herkunftsländer und Sprachkenntnisse stark variieren können, wurde bereits thematisiert. Nichtsdestotrotz wird die gesamte Gruppe eines allgemeinen Integrationskurses in den nächsten Kursabschnitt *Orientierungskurs* übertragen, ungeachtet ihrer Heterogenität untereinander. Da für diese Phase oft der Grundstein fundierter Sprachkenntnisse nicht gänzlich geschaffen wurde oder unerreicht blieb, könnte es von Vorteil sein, das Textaufgebot des Lehrwerks „100 Stunden Deutschland“ von *Klett* sprachlich in einer Form zu überarbeiten und anzupassen, dass es für alle Lernenden greifbar gemacht und verstanden werden kann. Gerade aus dem Grund, dass es sich im Unterricht der Orientierungskursphase um zentrale Themen Deutschlands handelt, erscheint dieser Kursabschnitt für eine sprachliche Ergänzung durch Leichte-Sprache-Definitionen bei komplexeren Zusammenhängen besonders geeignet. Diese könnten nach neuesten Kenntnisständen rein hypothetisch betrachtet laut Maaß (2015) die Lernenden befähigen, sich wichtige Sachverhalte zu erschließen, „zu denen sie andernfalls keinen Zugang hätten.“ (Maaß 2015: 7). Oomen-Welke (2015) vertritt wie Maaß (2015) die Auffassung, dass *Leichte Sprache* hierbei nicht als defizitärer Endzustand, sondern vielmehr als eine Übergangsvariante oder ein Durchgangsstadium zu verstehen sei, auch wenn nicht alle Lernenden in der Lage seien, dieses Niveau zu überschreiten (vgl. Maaß et al. 2014 zit. n.: Oomen-Welke 2015: 25). *Leichte Sprache* könne somit den Teilnehmenden helfen, die Werte und Regeln des deutschen Staatesystems zu erfassen. Auf Grundlage dessen seien diese potentiell in der Lage, eigene Standpunkte zu den Inhalten zu entwickeln, was für sie auch in Zusammenhang mit anderen Anforderungen des Orientierungskurses von hoher Wichtigkeit ist. Demnach sollen die Teilnehmenden beispielsweise in der Lage sein, politische Ansichten zu diskutieren oder vielseitige Kulturunterschiede gegenüberzustellen (ebd.). Hartkopf (2010) thematisiert in diesem Kontext die politische Funktion staatlicher Sprach- und Orientierungskurse:

„Es geht nicht allein um Hilfestellung für Einwanderer, sondern auch um symbolische Politik in gleich zwei Richtungen: Der Zuwanderer wird unmittelbar damit konfrontiert, dass es gewisse Anforderungen zu erfüllen und Kooperation sowie die Aneignung kulturspezifischer Wissensbestände zu erbringen gilt; der Aufnahmegesellschaft wird zu verstehen gegeben, dass der Staat sich um Fragen der Integration und somit um das Wohl der gesamten Gesellschaft kümmert.“ (Hartkopf 2010: 103).

Aus genannten Gründen der zentralen Bedeutung des Kursabschnitts für eine erfolgreiche Integration der Teilnehmenden ist es unabdingbar, die Inhalte des Orientierungskurses in

sprachlicher Hinsicht so aufzubereiten, dass auch für schwächere TeilnehmerInnen, die nicht das B1-Niveau innerhalb des Sprachkurses erreicht haben, die Themen verständlich gemacht werden. Mithilfe dieser sprachlichen Aufbereitung sollen die Teilnehmenden dazu befähigt werden, am Unterricht zu partizipieren und später aus ihrem Wissen schöpfen zu können. Als Voraussetzung für den erfolgreichen Spracherwerb gilt laut Dorothea Hartkopf (2010), dass die neue Umgebung der Lernenden konzeptionell in den Unterricht einbezogen würde (Hartkopf 2010: 56). Sie verwendet den Terminus DaZ in diesem Zusammenhang für Sprachunterricht mit einer bestimmten Zielgruppe, nämlich auf „den unterrichtlich unterstützten sowie den außerunterrichtlichen Spracherwerb“ von Flüchtlingen, sowie Aus- und UmsiedlerInnen (Hartkopf 2010: 56). Der Autorin zufolge ginge es dabei zumeist um den Deutschunterricht von LernerInnen mit hohem Integrationsbedarf (ebd.), wie jene, die mit der Hoffnung auf schnelle Integration an allgemeinen Integrationskursen teilnehmen. Grundsätzlich könne *Leichte Sprache* hier gut ansetzen und auch laut Oomen-Welke (2015) die Teilhabe ihrer NutzerInnen an verschiedensten Kommunikationsszenarien erleichtern, was sich günstig für sie auswirken würde. Sie betont, dass vor allem neu Eingewanderte bereits viel geleistet hätten, wenn sie das Niveau *Leichter Sprache* innerhalb einer Integrationsmaßnahme erreichen (Oomen-Welke 2015: 28). Auch wenn einige dies nicht täten, erlebe bereits ein anderer Teil mit schriftkulturellen Voraussetzungen das Niveau *Leichter Sprache* als eine Etappe der sprachlichen Qualifikation, auf deren Basis die deutsche Sprache bis hin zur Bildungssprache vertieft werden könne (ebd.).

3 Verständlichkeit und *Leichte Sprache*

Wie im ersten theoretischen Kapitel beschrieben, sollen die TeilnehmerInnen in allgemeinen Integrationskursen den Orientierungskurs mit dem Sprachniveau B1 nach dem GER beginnen. Dies ist jedoch praktisch nicht bei allen TeilnehmerInnen der Fall, weshalb der Orientierungskurs auf ein A2-Niveau ausgerichtet sein soll. Die TeilnehmerInnen sollen in der Lage sein, Informationen über Politik, Geschichte und Kultur in Deutschland, die ihnen in angemessener sprachlicher Aufbereitung präsentiert werden, zu verstehen und zu behalten, um darauf aufbauend eine eigene Haltung zu diesen Informationen zu entwickeln. Dass TeilnehmerInnen in Sprachkursen eine Lesekompetenz erreichen, die mindestens jener entspricht, die auch für *Leichte Sprache* vorausgesetzt wird, wurde ebenfalls beschrieben. In diesem Teil der wissenschaftlichen Arbeit soll aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten *Leichte Sprache* im Zusammenhang mit Sprachbarrieren auch für diese Zielgruppe eröffnet. Dazu soll zunächst in einem Kapitel zur Verständlichkeitsforschung auf die Frage eingegangen werden, welche Merkmale Texte kompliziert und schwer verständlich machen, um im Anschluss das Konzept *Leichte Sprache* vorzustellen und aufzuzeigen, wie *Leichte Sprache* diese Merkmale auflöst. Dazu werden eingangs die Ursprünge und der rechtliche Rahmen von *Leichter Sprache* beschrieben, um jene anschließend aus sprachwissenschaftlicher Perspektive zu definieren und ihre Funktionen für die RezipientInnen aufzuzeigen. Darauf folgend werden die Zielgruppen beschrieben und in besonderer Weise auf DaZ-Lernende als Zielgruppe eingegangen. Am Ende dieses Theorieteils stehen die Regeln der *Leichten Sprache*, die derzeit aus wissenschaftlicher Perspektive empfohlen werden und die für die Erstellung des Textkorpus der vorliegenden Untersuchung von Bedeutung waren.

3.1 Erkenntnisse aus der Verständlichkeitsforschung

Standardsprachliche, deutsche Texte weisen unterschiedliche Grade der Verständlichkeit auf. Nicht nur Fachtexte lassen sich hier am oberen Ende der Skala einordnen. Welche Texte schwierig oder leicht verständlich sind, ist dabei nicht nur vom Text selbst, sondern auch von den Rezipierenden abhängig (vgl. Christmann 2004: 34). Allerdings konnte in der Vergangenheit wissenschaftlich nicht beschrieben werden, welche Merkmale einen Text aus theoretischer Perspektive schwierig oder leicht machen und welche Prozesse bei der Verarbeitung von Texten wichtig sind, um die darin enthaltenen Informationen zu erfassen, zu verarbeiten und zu verstehen.

In seinem Werk „*Verständlichkeitsforschung transdisziplinär*“ widmet sich Benedikt Lutz (2015) der Verständlichkeitsforschung in der Linguistik. Hinsichtlich der kognitionswissenschaftlichen Grundlagen der Verständlichkeitsforschung nimmt Lutz Bezug auf Erkenntnisse aus der Forschung und fasst zusammen, dass man beim Verstehen von Texten auf Seiten

der Leserschaft grundsätzlich von einer „Interaktion von kognitiven Prozessen“ (Lutz 2015: 103) ausgehen könne. Diese können sowohl textgeleitet (bottom-up) als auch vorwissensgeleitet (top-down) sein (ebd.: 103). Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang *kognitive Schemata* (ebd.). Dieser Terminus beschreibt die allgemeinen Wissensbestände eines Menschen, auf deren Basis Texte verstanden werden. Diese können dem Autor zufolge *Skripts* - also typische Handlungsabläufe, Textstrukturen oder auch Verknüpfungen von Objekten - beschreiben (ebd.: 103f.). Erst wenn für das vom Text aufgegriffene Thema relevantes Vorwissen und damit verknüpfte Schemata aktiviert werden, könne die Leserin oder der Leser den Textinhalt richtig verstehen (ebd.: 103). Vorwissen oder Skripts beziehen sich dabei auch auf das Wissen über Sprache und Texte oder Textsorten selbst, welches dem Rezipienten oder der Rezipientin bei der Wahrnehmung und Perzeption der Texte hilft (ebd.). Genauer beschrieben werden die Determinanten für das *Verstehen* aus Sicht des kognitiven Konstruktivismus von Graesser et al. (1994). Ihnen zufolge gibt es drei wesentliche Informationsquellen für die RezipientInnen: den Text, das relevante Hintergrundwissen und den pragmatische Kontext, also der Autor, der Leser, das Setting oder den Zweck des Textes (Graesser et al. zit n.: ebd.: 367 f.). Diese drei Quellen geben den Rezipierenden Informationen über den Text und dessen Inhalt. Außerdem sind die Ebenen der kognitiven Repräsentation wichtig: die Oberflächenebene betrifft dabei die wörtliche Textoberfläche. Der Text wird gelesen und wörtlich memoriert, aber inhaltlich nicht notwendigerweise verstanden. Die Textbasis betrifft den semantischen Gehalt des Textes. Hier wird auch inhaltlich Bedeutung entschlüsselt. Die mentalen Modelle als letzte Ebene sind vorwissensgeleitete Repräsentationen. Erst diese ermöglichen ein tieferes Verstehen sowie bildhafte Vorstellungen und das Erschließen von kausalen Zusammenhängen (ebd.). Hier liegt ein interessanter Punkt mit Blick auf die in dieser Arbeit untersuchte Zielgruppe: Die TeilnehmerInnen von Orientierungskursen haben oft nur wenig oder kein Vorwissen über die zu behandelnden Themen, weshalb die dargebotenen Texte oftmals kein Schema aktivieren können, das beim Verstehen und Erlernen der komplexen Inhalte helfen kann. Dies stellt eine Schwierigkeit dar, mit der die TeilnehmerInnen beim Lesen der Texte aus den Lehrwerken konfrontiert sind. Beim Optimieren der Texte sollte also berücksichtigt werden, dass neue Informationen in Bezug zu bereits erarbeitetem Vorwissen gesetzt werden, beispielsweise indem alltagsnahe, kulturübergreifende Beispiele und Erläuterungen geliefert werden. Aufgrund der geringen Sprachkenntnisse und damit einhergehenden Ungeübtheit im Zusammenhang mit deutschsprachigen Texten, kann außerdem angenommen werden, dass auch hier hilfreiches Vorwissen über Textsorten und Textstrukturen fehlt.

Weitere Erkenntnisse aus dem Bereich der Verständlichkeitsforschung beziehen sich auf das Gedächtnis. Graesser et al. (1994) beschreiben Gedächtnisspeicher mit unterschiedlichen Kapazitäten. Sie beschreiben (1) das Kurzzeitgedächtnis, das eine sehr geringe Kapazität

hat und beim Leseprozess den aktuellen Satzteil enthält, (2) das Arbeitsgedächtnis, das ebenfalls eine geringe Kapazität hat und ca. die letzten beiden Sätze und zusätzliche Informationen, die für die Verarbeitung wichtig sind, enthält, sowie (3) das Langzeitgedächtnis, das praktisch unbeschränkte Kapazität hat und auch über Informationen zu Lexikon und Grammatik verfügt (Graesser et al. zit. n.: ebd.: 367). Lutz ergänzt hierzu aus gedächtnispsychologischer Sicht das sensorische Gedächtnis (das *Ultra-Kurzzeitgedächtnis*), das zentral für Perzeptionsprozesse ist (Lutz 2015: 108). Für das Textverstehen seien Arbeits- und Kurzzeitgedächtnis und das Langzeitgedächtnis hingegen wichtig (ebd.). Lutz stellt daran anschließend heraus, dass keine weiteren Verarbeitungsaktivitäten mehr geleistet werden können, sollte die geringe Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zum Beispiel durch komplexe syntaktische Strukturen überlastet sein (Lutz 2015: 108f.). Hierbei sei auch zu berücksichtigen, dass guten LeserInnen meist mehr Kapazität im Arbeitsgedächtnis zur Verfügung stehe (ebd.).

Hölscher (2007) spricht in diesem Kontext von der Effektivität handelnden Lernens. Der Mensch behalte ihr zufolge 90% von dem, was er mit eigenen Händen täte, im Gedächtnis; von dem, worüber er selbst spräche, würden ihm immerhin 70% in Erinnerung bleiben; von der reinen Lektüre eines Buches könne er später allerdings nur noch 10% erinnern. Für die Sprachforscherin besteht kein Zweifel an der Tatsache, dass ganzheitliches und handelndes Lernen den Spracherwerb begleitend zu den persönlichen Erfahrungen fördert (Hölscher 2007: 151). Diese Überlegung sollte im Zusammenhang mit den Ergebnissen zu Behaltensleistungen auf Grundlage von Informationstexten berücksichtigt werden.

In ähnlicher Weise wie bereits Lutz beschreiben Bredel/Maaß (2016a) das Gesamtverstehen als einen mehrstufigen Prozess aus Perzeption (visuelle und auditive Aktivitäten der Wahrnehmung, Aufnahme und Auswertung der schriftlichen Oberfläche), Informationsverarbeitung (in sich aufzuteilen in Wort-, Satz- und Textverstehen) und Behalten. Am Ende des mehrstufigen Prozesses steht demnach das Behalten der aufgenommenen Informationen, welches in bloßes Wiedererkennen und freies Erinnern unterteilt werden kann, wobei letzteres den höchsten Grad des Wissenserwerbs darstellt, da das neue Wissen in das bisherige Wissen implementiert und mit diesem verknüpft wird (vgl. Lutz 2015: 119). Ein spezieller Fall ist der *cued recall*, bei dem eine Hilfestellung angeboten wird, mit welcher der Übergang von Wiedererkennen zu freiem Erinnern unterstützt werden kann (ebd.). Dies wird für die empirische Erhebung und Methodik im Praxisteil abermals eine Rolle spielen. Mit Bezug auf Christmann/Richter (2002) stellen auch die Autorinnen Bredel/Maaß (2016a) heraus, dass das erfolgreiche Abschließen einer Stufe im Perzeptionsprozess die Voraussetzung für das Erreichen der nächsten Stufe ist (Christmann/Richter zit. n.: Bredel/Maaß 2016a: 118). Sie heben hierbei das besondere Problem für ungeübte LeserInnen hervor, womit auch LeserInnen gemeint sein können, die nur im Lesen von deutschen Texten unerfahren sind. Diese

entziffern nämlich einzelne Wörter linear bevor sie diese in einen syntaktischen Zusammenhang bringen können. Dies laste das Arbeitsgedächtnis bereits in der ersten Stufe der Perzeption aus und blockiere dieses für die Weiterverarbeitung der Inhalte (ebd.: 121). Dies spricht dafür, dass die Simplifizierung auf textueller Ebene das Erschließen der inhaltlichen Ebene und schließlich auch das Behalten dieser vereinfacht.

Lutz (2015) stellt ebenfalls eine solche Überlegung an und unterscheidet eingangs zwischen zwei Konzepten: die *Komplexität* und die *Kompliziertheit* von Texten. Erstere soll ihm zufolge „die inhaltliche und sachlogische Dimension“ (Lutz 2015: 57) beschreiben, während der Terminus Kompliziertheit sich auf die „äußere Gestaltung eines Textes (inkl. graphischer und typographischer Elemente)“ (ebd.) bezieht. In ähnlicher Weise unterscheiden Bredel/Maaß (2016a) in Bezug auf den Text zwischen der Verständlichkeit von Inhalten und der Perzipierbarkeit der Textoberfläche sowie aus Leserperspektive zwischen Perzeption und Verständnis (Bredel/Maaß 2016a: 118). Lutz (2015) geht davon aus, dass bei steigender Komplexität automatisch die Kompliziertheit eines Textes ansteigt, was dazu führe, dass man als RezipientIn auf Inhalts- oder auf Ausdrucksseite eine Vereinfachung herbeisehne, wobei es auf der Inhaltsebene um die Reduktion der Komplexität, auf der Ausdrucksseite um die leserfreundliche Umformulierung gehe (Lutz 2015: 58). Hinsichtlich der Reduktion von Komplexität sei dem Autor zufolge erstrebenswert, für den jeweiligen Text das „geeignete Maß an Komplexität mit Blick auf das Zielpublikum und den kommunikativen Bedarf“ (ebd.) zu finden. Kompliziertheit hingegen solle grundsätzlich - jedoch unter Berücksichtigung der Fachsprachlichkeit und Textsortenkonventionen - minimiert werden (ebd.). Für unsere Arbeit ist auf Basis dieser Postulate vor allem die folgende, von Lutz (2015) aufgestellte Hypothese von Bedeutung:

„Beim Verständlichmachen muss es gar nicht um eine Simplifizierung der Inhalte gehen, sondern womöglich nur um eine verbesserte Darstellung“ (ebd.: 59).

Da es sich bei den zu verstehenden Texten in Orientierungskursen oftmals um Texte über komplexe Sachverhalte und Konzepte handelt, die sich als solche nicht simplifizieren lassen, soll geklärt werden, ob man das Verständnis bei gleichbleibender Komplexität der Inhalte durch eine leserfreundliche Umformulierung verbessern kann. Allerdings sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass die Anmutung von Verständlichkeit nach Lutz (2015) nicht mit der tatsächlichen Verständlichkeit eines Textes gleichzusetzen ist (Lutz 2015: 64). Was genau einen Text nicht nur verständlich wirken lässt, sondern tatsächlich verständlich macht, wurde bereits in einigen Theorien diskutiert, die im Folgenden kurz beschrieben werden sollen.

Lutz (2015) entwickelt in seinem Werk ein eigenes Modell, das sich jedoch vornehmlich auf das „Verständlichmachen“ von Fachtexten bezieht. Seine Überlegungen zu bereits entwi-

ckelten Modellen lieferten dennoch wichtige Erkenntnisse für das Konzept *Leichter Sprache*. Der klassische *Readability-Ansatz* beispielsweise beruft sich bei der Suche nach Parametern zur Verständlichkeit zunächst auf die Wortlänge in Silben oder Buchstaben, die Satzlänge und Worthäufigkeiten und auch die Satzkomplexität (ebd.: 72). Diese Parameter tauchen auch bei den Regeln der *Leichten Sprache* auf Wort- und Satzebene auf, die an späterer Stelle beschrieben werden. Das *Hamburger Modell* (1987) beschreibt vier Dimensionen der Textverständlichkeit: *Einfachheit*, *Gliederung-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* sowie *Anregende Zusätze*. Die Einfachheit bezieht sich auf Wortwahl und Satzbau und somit auf die sprachliche Formulierung. Wobei hier bereits darauf hingewiesen wird, dass Fremdwörter auftauchen können, die dann jedoch erklärt werden (Lutz 2015: 15f.). Auch dies ist ein Aspekt, der in der *Leichten Sprache* genutzt wird. *Gliederung-Ordnung* bezieht sich auf zwei Aspekte der Strukturierung von Texten. *Gliederung* beschreibt dabei die äußere Gestaltung des Textes wie Absätze, Zwischenüberschriften oder Hervorhebungen, die optisch verdeutlichen, wie der Text aufgebaut ist. *Ordnung* hingegen bezieht sich auf den inhaltlichen Aufbau, der dafür sorgt, dass Sätze miteinander in Beziehung stehen und Informationen im Text strukturiert und in einer sinnvollen Reihenfolge dargeboten werden (ebd.). Beide Dimensionen finden sich ebenfalls in den Regeln der *Leichten Sprache* zur Textebene repräsentiert. *Kürze-Prägnanz* beschreibt das Ziel, Informationen auf den Punkt zu bringen und das Textvolumen nicht unnötig zu erhöhen (ebd.: 17). *Anregende Zusätze* geht abschließend auf einen bereits angesprochenen Aspekt ein: Texte dürfen nicht zu monoton und langweilig sein, da sich dies negativ auf die Behaltensleistung der RezipientInnen auswirkt. Die Autoren des Hamburger Modells seien Lutz (2015) zufolge jedoch auch der Ansicht, dass nicht alle Dimensionen gleich wichtig sind. Am wichtigsten seien die ersten beiden Dimensionen, die sich in der *Leichten Sprache* bereits umgesetzt finden (ebd.). Die letzten beiden Dimensionen finden sich in der *Leichten Sprache* nur bedingt repräsentiert. Zwar werden Informationen dort nicht ausschweifend beschrieben, das Textvolumen ist jedoch trotzdem meist sehr hoch. *Anregende Zusätze* werden in der Regel nicht geliefert, wenn sie die *Einfachheit* beeinträchtigen.

Sein eigenes Modell entwickelt Lutz (2015) mit dem Ziel die *Language Awareness* hinsichtlich der verständlichen Gestaltung von Texten, der Analyse und Optimierung bestehender Texte zu erhöhen (Lutz 2015: 237). Er prägt den Terminus „Randbedingungen“, die den Kontext darstellen sollen, in dem Texte produziert und rezipiert werden (ebd.). Auf diese haben AutorInnen und RezipientInnen nur begrenzt Einfluss. Sie sollen beim Optimierungsprozess der Texte jedoch dringend berücksichtigt werden (ebd.) Es handelt sich hierbei um kommunikative Ziele (sowohl der TextproduzentInnen als auch -rezipientInnen), die Situation, der Modus und das Medium, die Textsorte, Fachsprache und Terminologie (Welche Kenntnisse haben hier LeserIn und SchreiberIn der Texte und gibt es vielleicht eine Diskrepanz?), Sprachkompetenz (hier steht der Rezipient oder die Rezipientin im Vordergrund) sowie Vor-

wissen und Kognition (ebenfalls in Bezug auf den Rezipienten und die Rezipientinnen) (ebd.). Lutz' Dimensionen der Verständlichkeit, die für die Optimierung von Texten Leitzpunkte darstellen sollen, basieren auf denen des *Hamburger Modells* und sind nicht als unabhängig voneinander zu betrachten, sondern sollen jeweils nur einen Teilaspekt fokussieren (ebd.: 238). Sie beinhalten die eingangs beschriebenen Konzepte der *Komplexität* und *Kompliziertheit* und darüber hinaus die Dimensionen *Kürze*, *Gliederung*, *Deutlichkeit*, *Motivation*, *Usability* und *Korrektheit*. *Kürze* bezieht sich ebenfalls auf eine möglichst prägnante Formulierung. Lutz (2015) bemerkt jedoch, dass hierauf verzichtet werden sollte, wenn Redundanz das Verständnis erleichtern kann (ebd.: 247). *Gliederung* beschreibt in diesem Modell sowohl die innere als auch die sichtbare Struktur von Texten und soll so gestaltet sein, dass die Orientierung der RezipientInnen erleichtert und selektives Lesen ermöglicht wird (ebd.: 248). *Deutlichkeit* bezeichnet das Bestreben, wichtige Informationen so hervorzuheben, dass die RezipientInnen diese auch als solche wahrnehmen (ebd.: 252). Die Dimension *Motivation* beschreibt bei Lutz das Erzielen von Aufmerksamkeit auf emotionaler Ebene. Mittel hierfür seien Beispiele, Geschichten, Witze, Metaphern oder Reime (ebd.: 253). Er weist jedoch auch darauf hin, dass diese Mittel auf ihre Angemessenheit hinsichtlich der Verständlichkeit für die Zielgruppe und hinsichtlich der Textsorte zu prüfen sind (ebd.). Wie bereits beim *Hamburger Modell* erwähnt, ist diese Dimension für die *Leichte Sprache* meist zu vernachlässigen, da sie mit dem Grad der Einfachheit bzw. Kompliziertheit konkurriert. *Usability* beschreibt die Anwendbarkeit des Textes für die RezipientInnen und bezieht sich besonders auf direkte handlungsorientierte Texte (ebd.: 255). Die letzte Dimension, *Korrektheit*, ist laut Lutz nicht direkt mit der Verständlichkeit verbunden, da auch inkorrekte Texte durchaus verstanden werden, sie sei jedoch für fachbezogene Kommunikation eine zentrale Aufgabe (ebd.: 257). Es ist davon auszugehen, dass Korrektheit bei jeder schriftlichen Kommunikation von Bedeutung ist und für den Zweitspracherwerb noch eine besondere Rolle spielt.

3.2 *Leichte Sprache*: Erleichterter Zugang zu Informationen

Im Anschluss an die Ansätze zur Verständlichkeitsforschung soll nun das Konzept *Leichte Sprache* als ein Instrument der barrierefreien Kommunikation ausführlicher vorgestellt werden, da dieses potentiell dazu genutzt werden kann, Texte über komplexe Sachverhalte in ihrer Kompliziertheit zu reduzieren und so den Zugang zu den Informationen zu erleichtern (Bredel/Maaß 2016b: 41).

3.2.1 Ursprünge

Den Anfang mit „Leichter Sprache“ oder „Leichtem Lesen“ machte in den 1970er Jahren die amerikanische Organisation *People First*, ein Zusammenschluss von und für Menschen mit Lernschwierigkeiten, der sich für die eigenen Rechte und für Inklusion einsetzte. Das deut-

sche Pendant *Mensch Zuerst* entstand 2001 und arbeitet seitdem daran, Menschen mit Lernschwierigkeiten die Partizipation am gesellschaftlichen Geschehen zu erleichtern. *Leichte Sprache* ist für die Mitglieder dieser Organisation schon vor der Vereinsgründung ein wichtiges Mittel, um dieses Ziel zu erreichen (Mensch Zuerst 2018a). Das erste Wörterbuch erschien im Jahr 2000 (Mensch Zuerst 2018a). 2006 wurde darauf aufbauend das europaweite *Netzwerk Leichte Sprache* gegründet, das sich seitdem verstärkt für barrierefreie Kommunikationsangebote in *Leichter Sprache* einsetzt (Netzwerk Leichte Sprache: 2018). In Zusammenarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung wurde auf Grundlage der Praxis ein Regelwerk entwickelt, mit dessen Hilfe Menschen *Leichte Sprache* produzieren und rezipieren können (Netzwerk Leichte Sprache: 2018). Auf europäischer Ebene ist außerdem *Inclusion Europe* ein wichtiger Motor für die Verbreitung von *Leichter Sprache*. Ebenfalls eine Vereinigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten oder geistiger Behinderung und deren Angehörigen ist *Inclusion Europe* eine europaweite Organisation, die sich seit 1988 für Gleichberechtigung und Inklusion einsetzt (Inclusion Europe 2015). *Inclusion Europe* war als Projektleitung maßgeblich dafür verantwortlich, dass gemeinsam mit Vertretern aus verschiedenen europäischen Ländern in dem Projekt *Pathways* ein Leitfaden für diese Länder entwickelt wurde, der helfen soll, Informationen leicht lesbar und verständlich zu machen (Inclusion Europe 2009).

Mit der Novellierung des deutschen Grundgesetzes im Jahr 1994, bei welcher der Zusatz, niemand dürfe aufgrund seiner Behinderung benachteiligt werden, ergänzt wurde, wurde der erste rechtliche Grundstein für die Inklusionsbemühungen für Menschen mit Behinderungen in Deutschland gelegt. Infolge dessen trat 2002 das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) in Kraft, das die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Leben in der Gesellschaft besonders in Bezug auf bundesweite Behörden und öffentliche Träger regeln sollte. Daran angeschlossen wurde 2011 die Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung auf den Weg gebracht, die zur Umsetzung des BGG hinsichtlich der barrierefreien Kommunikation führen soll. Nachdem in Deutschland 2009 die UN-Behindertenrechtskonventionen in Kraft traten, in denen auch der Zugang zu Information und Kommunikation eine wichtige Rolle spielt, wurde 2011 die Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung novelliert. Hier wurde *Leichte Sprache* erstmals rechtlich als ein Instrument der barrierefreien Kommunikation verankert (BITV 2.0 2016). Bundesbehörden sind seit dieser Verordnung dazu aufgefordert, ihre Inhalte auf Inter- und Intranetseiten sowohl in Gebärdensprache als auch in *Leichter Sprache* anzubieten (Bredel/Maaß 2016a: 70 ff.).

3.2.2 Definitionen

Die genannten Institutionen und Organisationen haben jeweils eigene Regeln zu *Leichter Sprache* und somit auch eigene Definitionen des Konzeptes veröffentlicht. Hinzu kommen

Akteure aus der Wissenschaft, die das Konzept theoretisch untermauern. Die jeweiligen Definitionen und Auffassungen von *Leichter Sprache* werden daher im Folgenden dargestellt.

Im Regelwerk des Netzwerkes, das selbst in *Leichter Sprache* verfasst ist, wird *Leichte Sprache* zunächst darüber definiert, dass man sie von „schwere[r] Sprache“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 1) abgrenzt:

„Viele Menschen verstehen schwere Sprache nicht.

Das ist zum Beispiel schwere Sprache:

- Fremd-Wörter
- Fach-Wörter
- Lange Sätze

Darum gibt es Leichte Sprache. Leichte Sprache

verstehen alle besser.“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 1)

Des Weiteren wird erklärt, für wen *Leichte Sprache* bestimmt sein soll und wer die Zielgruppe ist. Grundsätzlich ist man der Meinung, dass *Leichte Sprache* im Allgemeinen von allen Menschen besser verstanden wird (ebd.). Auch der Erwerbsprozess wird in den Erklärungen zum Konzept *Leichte Sprache* erwähnt (ebd.). Auf die beiden Aspekte *Zielgruppe* und *Erwerbsprozesse* wird zu einem späteren Zeitpunkt genauer eingegangen. Weiter definiert wird *Leichte Sprache* in dem Regelwerk des Netzwerkes ausschließlich über die Regeln zur Produktion und der Prüfung der *Leichten Sprache*. Die Prüfung ist dabei für das Netzwerk elementar. Es wird Wert darauf gelegt, dass Mitglieder der Zielgruppe die Zieltexte hinsichtlich ihrer Verständlichkeit überprüfen, da nur sie in der Lage seien, zu sagen, ob ein Text leicht genug ist (ebd.: 3). Die Bemühungen anderer Organisationen und Institutionen, die im weiteren Verlauf vorgestellt werden, messen diesem Punkt weniger Bedeutung zu. Deren Bestreben ist eher darauf ausgerichtet, die Regeln der *Leichten Sprache* wissenschaftlich so zu belegen, dass sie allgemeine Gültigkeit erlangen und somit nicht jeder Text eine aufwändige und subjektive Prüfung durchlaufen muss.

Auch der Ratgeber von *Inclusion Europe* definiert *Leichte Sprache* ausschließlich über die Regeln, wobei diese sich hier nicht nur auf das geschriebene Wort, sondern auch auf elektronische Informationen sowie auf die Zielgruppe beziehen. Worum es sich bei diesem Konzept oder Phänomen aus sprachwissenschaftlicher Perspektive handelt, stellen beide Organisationen nicht heraus (Inclusion Europe 2009: 5f.). Die Forschungsstelle für *Leichte Sprache* an der Universität Hildesheim, die sich seit 2014 mit der wissenschaftlichen Bestätigung des Konzepts *Leichte Sprache* beschäftigt, definiert *Leichte Sprache* auf ihrer Webseite als „eine vereinfachte Form des Deutschen“ (Forschungsstelle Leichte Sprache 2018). Konkreter gesagt bedeute dies eine Reduzierung der Grammatik und des Wortschatzes gegenüber dem Standard-Deutschen sowie eine spezielle Zeichensetzung und Formatierung (ebd.).

Klaus Schubert (2016) stellt *Leichte Sprache* in seinem Aufsatz „*Barriereabbau durch optimierte Kommunikationsmittel: Versuch einer Systematisierung*“ als eines der optimierten Kommunikationsmittel dar (Schubert 2016: 20). Er grenzt diese von anderen Kommunikationsmitteln wie der einfachen Sprache ab, indem er die stärkere Reglementierung und Kodifizierung der *Leichten Sprache* betont, die sich auch auf die Gestaltung der Dokumente bezieht (ebd.: 19-23). Schubert stellt ergänzend heraus, welche Barrieren durch *Leichte Sprache* abgebaut werden sollen. Dabei bezieht er sich auf die Kategorien Sinnes-, Fach-, Kultur-, Kognitions-, Sprach- und Fachsprachbarrieren (ebd.: 18). *Leichte Sprache* könne besonders Fach-, Fachsprach- und Kognitionsbarrieren überwinden (ebd.: 23). Eine Fachbarriere bestehe, wenn RezipientInnen aufgrund mangelnden Fachwissens den Inhalt eines Textes nicht verstehen könnten (ebd.: 18). Fachsprachbarrieren lägen hingegen vor, wenn die RezipientInnen die Fachsprache, in der ein Text formuliert ist, nicht verstehen. Beide Kategorien können dem Autor zufolge gekoppelt sein. Kognitionsbarrieren gebe es, wenn die „gedankliche Struktur“ des Textes die RezipientInnen überfordert (ebd.: 18f.). Schuberts Definitionen zufolge überwindet *Leichte Sprache* keine Sinnesbarrieren. Es sei aber angemerkt, dass die Regeln für das Layout in der *Leichten Sprache* auch auf Beeinträchtigungen in diesem Bereich abzielen. Auch die Sprachbarriere, die sich auf mangelnde Sprachkenntnisse insgesamt bezieht, wird laut Schubert nicht von der *Leichten Sprache* überwunden. Er geht dabei nicht darauf ein, welches Maß an Sprachkenntnissen beherrscht werden muss, um keine Sprachbarriere konfrontieren zu müssen. Im Sinne dieser Arbeit sei dazu bemerkt, dass Sprachbarrieren auch auftreten können, wenn RezipientInnen nur ein geringes Maß an Sprachkenntnissen besitzen. Dabei scheitert das Verständnis beispielsweise an einzelnen Vokabeln oder syntaktischen Strukturen, aber auch an unbekannten Redewendungen oder Phrasen. Hier kann *Leichte Sprache* zur Auflösung dieser Barrieren beitragen.

Ursula Bredel und Christiane Maaß (2016a) beleuchten *Leichte Sprache* in ihrer Publikation „*Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen - Orientierung für die Praxis*“ genauer aus der soziolinguistischen Perspektive und ordnen diese somit auch sprachwissenschaftlich ein. Die Autorinnen definieren *Leichte Sprache* als eine Varietät der deutschen Sprache und grenzen sie von anderen Varietäten ab. Dabei beziehen sie sich auf folgende fünf Kriterien: *Gebrauch und Reichweite, Medialität und Medienspezifität, Entstehung, Kodifizierung und Normiertheit, sowie Erwerbsbedingungen* (Bredel/Maaß 2016a: 25). Hinsichtlich *Gebrauch und Reichweite* wird konstatiert, dass die *Leichte Sprache* nicht von allen Gesellschaftsmitgliedern gleichermaßen gebraucht wird, sondern nur von jenen, die „*keinen oder einen nur eingeschränkten Zugang zu standardsprachlichen Ausgangstexten haben* (ebd.).“ Demzufolge müsse sie nach Coseriu (1988) als diastratische Varietät bezeichnet werden, wobei die Autorinnen betonen, dass die *Leichte Sprache* im Gegensatz zu anderen diastratischen Varietäten keine abschottende Funktion hat, sondern, im Gegenteil, dem „Abbau von Barrieren“ dient

(Coseriu zit. n. ebd.: 25). Hierfür spreche auch die Erkenntnis, dass *Leichte Sprache* nicht gruppenbildend sei: RezipientInnen und ProduzentInnen gehörten nicht derselben Gruppe an, die Interaktion sei asymmetrisch (ebd.: 26). Diese Asymmetrie habe *Leichte Sprache* mit den Xenolekten gemein, einer Sprachform, die sich auf essentielle sprachliche Informationen beschränkt und die zur direkten Kommunikation mit Nicht-MuttersprachlerInnen genutzt wird, damit sie das Gesagte besser begreifen (z. B.: „Du verstehen?“) (ebd.: 26). Beide hätten als erstes Ziel die Perzipierbarkeit und Verständlichkeit (ebd.: 28). Daraus resultiere eine strukturelle Ähnlichkeit, da beide „in Bezug auf Lexikon und Grammatik vereinfacht [...]“ seien (ebd.: 28). Auch die phonetische Partizipierbarkeit im Falle der Xenolekte bzw. die visuelle im Falle der *Leichten Sprache* werde erhöht (ebd.). Eine weitere Gemeinsamkeit liege daher aber auch in der Gefahr zur Diskriminierung und Stigmatisierung (ebd.: 29). Dieser Aspekt ist beim Übersetzen in *Leichte Sprache* von besonderer Bedeutung und somit auch in dieser Arbeit immer wieder zu berücksichtigen. Mit Blick auf die Zielgruppe der Nicht-MuttersprachlerInnen ist die Parallele besonders offensichtlich und die Gefahr der Stigmatisierung sollte auch im Umgang mit dieser Zielgruppe im Auge behalten werden. Die TeilnehmerInnen von Orientierungskursen sind mit hoher Wahrscheinlichkeit in verschiedenen Situationen mit Xenolekten in Berührung gekommen und in dieser Hinsicht besonders sensibel.

Mit Blick auf *Medialität und Medienspezifität* stellen die Autorinnen Bredel und Maaß fest, dass die *Leichte Sprache* bisher, wie die meisten Non-Standardvarietäten, monomedial, nämlich fast ausschließlich schriftlich, vorliegt. Dies sei vor allem darin begründet, dass es „nicht denkbar“ sei, die Regeln der *Leichten Sprache* in einer spontan-mündlich produzierten Sprache zu berücksichtigen (ebd.). Die Autorinnen unternehmen außerdem den Versuch, *Leichte Sprache* in das System der Nähe und Distanzsprache nach Koch/Oesterreicher (1985 zit. n.: ebd.: 29) einzuordnen und stellen dabei heraus, dass diese aufgrund der strukturellen Einfachheit bei gleichzeitiger umfassender Information weder der Sprache der Nähe noch der Sprache der Distanz strukturell zuzuordnen sei (ebd.: 29f.). Hinsichtlich der *Entstehung* von Sprachen und Varietäten definieren die Autorinnen die *Leichte Sprache* als eine Plansprache, „da sie zum Diasystem einer anderen natürlichen Sprache (...) gehört“ (ebd.: 32). Gleichzeitig ordnen sie ihr einen mittleren Platz auf der von Schubert (2014) definierten Skala der Sprachformen mit aufsteigendem Lenkungsgrad zu. Dies liege auch darin begründet, dass die *Leichte Sprache* das Deutsche als Quellsprache hat und somit auch Irregularien aus dieser Sprache in die geplante *Leichte Sprache* übernommen würden (Schubert zit. n.: Bredel/Maaß 2016a: 36).

Die Kategorie *Kodifizierung und Normiertheit* konzentriert sich auf die Beschreibbarkeit und die Regelmäßigkeit der Varietät. Für Plansprachen wie *Leichte Sprache* ist eine starke Normiertheit typisch, da sie im Gegensatz zu natürlichen Sprachen schon „vor ihrer Existenz

kodifiziert und normiert sind“ (ebd.: 37). Hier wird abermals deutlich gemacht, dass *Leichte Sprache* zwar einen hohen Regulierungsgrad hat, sich jedoch innerhalb des Diasystems der deutschen Sprache bewegt und so auch als eine Variante dieser natürlichen Sprache begriffen werden kann (ebd.). Die letzte Kategorie der *Erwerbsbedingungen* unterscheidet Varietäten nach den Erwerbsszenarien. Zunächst wird hier in ähnlicher Weise wie bereits in Kapitel 2.4.1, zwischen „gesteuertem“ und „ungesteuertem“ Erwerb unterschieden, wobei ersterer jenen Erwerb beschreibt, der von außen gesteuert wird und einer curricularen Logik folgt. Ungesteuerter Erwerb beschreibt jenen, der beiläufig durch Gebrauch, ohne regulierende Eingriffe von außen und einer natürlichen Erwerbslogik folgend, geschieht. Um das Erwerbsszenario der *Leichten Sprache* zu beschreiben, unterscheiden die Autorinnen aufgrund der Kommunikationsasymmetrie zwischen dem *Rezeptions-* und dem *Produktionserwerb*. Für den *Rezeptionserwerb* sei den Autorinnen zufolge mindestens eine basale Lesefähigkeit sowie eine basale Kenntnis des Deutschen Voraussetzung für das Verstehen von *Leichter Sprache* (ebd.: 40). Wie genau diese Kenntnisstruktur jedoch beschaffen sein muss, ist bisher nicht erforscht. Bisher existieren laut den Autorinnen keine Lehrwerke oder Programme, die den Erwerb von *Leichter Sprache* anleiten. Dies sei auch auf Stimmen zurück zu führen, die *Leichter Sprache* kritisch gegenüber stehen. Die Autorinnen halten jedoch ein gesteuertes Szenario für erforderlich beim Erwerb der Lesefähigkeit von Texten in *Leichter Sprache*, sei es als Zielvarietät oder als Lernvarietät für den Ausbau der Vollverschriftlichung (ebd.: 41).

Für den *Produktionserwerb* betonen die Autorinnen zunächst ein Problem: In der Praxis der *Leichten Sprache* sah man keine Notwendigkeit der Professionalisierung der Leichte-Sprache-Übersetzung. Bisher wurde daher eine Vielzahl der Leichte-Sprache-Texte von Laien erstellt. Diese Texte zeigen daher keine konstante Qualität (ebd.: 43f.). Dies ist in der Tat kritisch zu bewerten, vor allem hinsichtlich der bereits angesprochenen, empfindlichen Reputation von *Leichter Sprache* und den damit einhergehenden Chancenversäumnissen in der Praxis, wie beispielsweise von AnalphabetInnen oder Zweitsprachlernenden. Eine Professionalisierung scheint somit notwendig. Die Autorinnen halten hierfür nur ein gesteuertes Szenario für erfolgsversprechend (ebd.: 44). Das *Netzwerk Leichte Sprache* äußert sich in seinem Regelwerk ebenfalls zu den Erwerbsbedingungen und gibt an, dass sowohl das Produzieren als auch Rezipieren erst gelernt werden müsse. Hier wird also auch betont, dass *Leichte Sprache* eines Erwerbsprozesses bedarf und nicht automatisch von allen Menschen rezipiert und produziert werden kann. Die LeserInnen des Regelwerkes werden dazu angehalten, die Regeln kennenzulernen und dann die *Leichte Sprache* wiederholt zu üben (*Netzwerk Leichte Sprache* 2013: 2). Hier scheint auch ein gesteuertes Szenario präferiert zu sein, wobei das Regelwerk die steuernde Instanz darstellt, die die Regeln erklärt und bereitstellt. Gleichzeitig wird aber davon ausgegangen, dass wiederholte Nutzung der *Leichten Sprache*

schließlich den Erwerbsprozess unterstützt, was auch auf ein ungesteuertes, nebenbei und relativ automatisch verlaufendes Erwerben hindeutet (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 2). *Inclusion Europe* schreiben in ihrem Ratgeber: „Trotzdem kann man manche von diesen Regeln vielleicht schwer verstehen. Deshalb brauchen Menschen mit Lernschwierigkeiten vielleicht Hilfe wenn sie die Regeln zum ersten Mal lesen“ (*Inclusion Europe* 2009: 5). Auch hier wird auf einen gesteuerten Erwerb hingewiesen, der nicht nur das Lesen der Regeln beinhaltet, sondern auch weitergehende Hilfe vorsieht. Dies gilt allerdings lediglich für Menschen mit Lernschwierigkeiten, also die intendierten RezipientInnen der *Leichten Sprache*. Die ProduzentInnen der *Leichten Sprache* erwerben die *Leichte Sprache* durch das Studieren der Regeln im Ratgeber und benötigen darüber hinaus laut diesem keine weitere Instruktion, wobei dies allein auch als gesteuerter Erwerb bewertet werden kann. Diesen Interpretationen zufolge wird das gesteuerte Erwerbsszenario von allen hier genannten AutorInnen als relevant erachtet, die Ansichten variieren jedoch hinsichtlich des Grades der Steuerung und der notwendigen Professionalisierung besonders auf Seiten der ProduzentInnen. Vor allem die Notwendigkeit eines gesteuerten Erwerbs für RezipientInnen ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung. Die TeilnehmerInnen dieser Studie hatten keinen vorangestellten Erwerbsprozess, sondern sollten *Leichte Sprache* teilweise beim ersten Kontakt mit dieser und nur mithilfe kurzer Instruktionen nutzen. Dies hat Auswirkungen auf die Ergebnisse und soll am Ende der Arbeit erneut aufgegriffen werden.

3.2.3 Die Funktionen von Leichter Sprache

Wie bereits in den vorangestellten Ausführungen dargelegt, soll *Leichte Sprache* in erster Linie Kommunikationsbarrieren abbauen, um so einer bestimmten Zielgruppe den Zugang zu Informationen und damit die Teilhabe an der Gesellschaft zu erleichtern. Bredel/Maaß (2016a) bezeichnen diese Funktion von *Leichter Sprache* als *Partizipationsfunktion*. Darüber hinaus beschreiben die Autorinnen die *Lernfunktion* und die *Brückenfunktion* von *Leichter Sprache* (Bredel/Maaß 2016a: 56ff.). Bei ersterer geht es darum, dass AnalphabetInnen durch Leichte-Sprache-Texte ihre Lesekompetenz langsam ausbauen und an das Lesen herangeführt werden können. Durch *Leichte Sprache* könne außerdem Selbstbewusstsein erlangt werden (ebd.). Auch für Deutschlernende, also die Zielgruppe, die hier untersucht werden soll, sei diese Funktion besonders interessant. Dafür ist es jedoch, wie Bredel/Maaß (2016a) korrekterweise betonen, besonders wichtig, dass die Konstruktionen der *Leichten Sprache* nicht denen der Standardsprache widersprechen, auch um eine Behinderung des Lernprozesses durch diese Widersprüche zu vermeiden (ebd.: 58). Auch mit Blick auf die bereits angedeutete Stigmatisierungsgefahr im Zusammenhang mit *Leichter Sprache* und Xenolekten kommt einer korrekten Sprache eine wichtige Bedeutung zu. Die *Brückenfunktion* beschreibt die Möglichkeit, standardsprachliche Texte parallel zu den jeweiligen Zieltex-

ten in *Leichter Sprache* zu lesen, um die Inhalte beider Texte so besser verstehen zu können. Dem liegt zugrunde, dass Leichte-Sprache-Texte immer als Zusatzangebot zu den standarddeutschen Texten vorliegen und so auch parallel genutzt werden (Bredel/Maaß 2016a: 56). Auch diese Funktion kann besonders für Deutschlernende, die vielleicht nur lokale Verständnisprobleme beim Lesen eines Textes haben, von Bedeutung sein. Bredel/Maaß (2016a) betonen jedoch auch, dass hierfür eine „*weitgehende Nähe von Ausgangs- und Zieltext*“ (ebd.: 56) vonnöten ist, da nur so ein „*Hin- und Herspringen zwischen den beiden Textfassungen eröffnet*“ (ebd.) wird.

3.3 Die Zielgruppen von *Leichter Sprache*

Die vorherigen Kapitel zeigen bereits, dass *Leichte Sprache* für eine bestimmte Zielgruppe entwickelt wurde. Wer diese Zielgruppe bildet, soll im Folgenden aus Sicht der zentralen Akteure auf diesem Gebiet beschrieben werden. Sowohl *Mensch Zuerst*, *Netzwerk Leichte Sprache*, *Inclusion Europe* als auch die *Forschungsstelle Leichte Sprache* der Universität Hildesheim definieren bereits in ihren Erklärungen zu *Leichter Sprache* mögliche Zielgruppen:

1. Mensch zuerst:

Jeder Mensch kann Texte in Leichter Sprache besser verstehen.

Leichte Sprache ist aber besonders wichtig

für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Leichte Sprache ist auch gut für alle anderen Menschen.

Zum Beispiel:

- *Menschen, die nicht so gut lesen können.*
- *Menschen, die nicht so gut Deutsch können.*
- *Menschen mit einer Seh-Behinderung.*
- *Gehörlose Menschen. (Mensch Zuerst 2018b)*

2. Netzwerk Leichte Sprache:

Leichte Sprache hilft vielen Menschen.

Zum Beispiel:

- *Menschen mit Lern-Schwierigkeiten*
- *Menschen mit der Krankheit Demenz*
- *Menschen, die nicht so gut Deutsch sprechen*
- *Menschen, die nicht so gut lesen können. (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 1)*

3. Inclusion Europe

Diese Regeln wurden geschrieben,

damit Menschen mit Lernschwierigkeiten Informationen leicht verstehen können.

Aber diese Regeln können auch helfen, dass viele andere Menschen Informationen leicht verstehen können.

Zum Beispiel:

- *Menschen, die nicht gut Deutsch können*
- *Menschen, die nicht gut Lesen können. (Inclusion Europe 2009: 5 f.)*

4. Forschungsstelle Leichte Sprache

Leichte Sprache ermöglicht einer besonders großen Gruppe von Menschen den Zugang zu Informationen: Lernbehinderten, Hörgeschädigten, aber auch funktionalen Analphabet_innen, Migrant_innen oder anderen Personengruppen, die eine geringe Lesefähigkeit besitzen. (Forschungsstelle Leichte Sprache 2018)

Hier wird bereits deutlich, dass die primäre Zielgruppe auf den ersten Blick unterschiedlich eng gefasst ist. Das *Netzwerk Leichte Sprache*, *Mensch Zuerst* und *Inclusion Europe* legen den Fokus auf Menschen mit Lernschwierigkeiten. Sie stellen jedoch heraus, dass *Leichte Sprache* auch für andere Personengruppen wichtig ist, die somit eher den sekundären AdressatInnen zuzuordnen sind (s. zit. Passagen). Hier finden sich bei allen drei Erklärungen Menschen mit geringen Deutschkenntnissen. Die Forschungsstelle fasst die primären AdressatInnen etwas weiter und bezieht auch Hörgeschädigte, funktionale AnalphabetInnen, MigrantInnen und Personen mit geringer Lesefähigkeit ein. MigrantInnen vertreten in dieser Aufzählung die Personen mit geringen Deutschkenntnissen, die hier also bereits zur primären Adressatenschaft gehören.

Bredel/Maaß (2016a) unterscheiden primäre und sekundäre AdressatInnen der *Leichten Sprache* hinsichtlich des Zugriffs auf standardsprachlich verfasste Informationen. „*Primäre Adressat/-innen sind für alle oder die meisten Textsorten der Schriftlichkeit auf Leichte Sprache angewiesen und haben keinen oder nur sehr eingeschränkten Zugriff auf allgemein- oder fachsprachliche Texte*“ (Bredel/Maaß 2016a: 139). „*Als sekundäre Adressat/-innen bezeichnen wir diejenigen Leser/-innen, die in ihrer Lesepraxis auf Leichte Sprache stoßen oder die ein Leichte-Sprache-Angebot wahrnehmen, obwohl sie auch Zugriff auf den allgemein- oder fachsprachlichen Ausgangstext haben*“ (ebd.). Je nach Sprachniveau sind Deutschlernende nach dieser Unterscheidung den primären oder sekundären AdressatInnen zuzuordnen: Mit steigendem Sprachniveau steigen auch die Zugangsmöglichkeiten zu standardsprachlichen Texten und die LeserInnen sind immer weniger stark auf *Leichte Sprache* angewiesen.

Die Regelwerke des *Netzwerkes Leichte Sprache*, *Inclusion Europe* und *Mensch Zuerst* grenzen die Zielgruppe der Deutschlernenden nicht spezifischer ein, sondern fassen sie allgemein zusammen unter „Menschen mit geringen Deutschkenntnissen“. Bredel/Maaß (2016a) hingegen beschreiben in ihrem Werk die ins Auge gefasste Zielgruppe präziser. Sie

beziehen sich ausdrücklich auf MigrantInnen in Deutschland, die die Sprache durch ihre Anwendung im Alltag und ohne Sprachkurs erworben haben. Die Zielgruppe dieser Arbeit unterscheidet sich von der DaZ-Zielgruppe nach Bredel/Maaß insofern, als dass der Erwerbsprozess gesteuert und mit Instruktionen verbunden war (Bredel/Maaß 2016a: 169f.). Dennoch erwerben die hier untersuchten Personen parallel dazu die Sprache in einer deutschsprachigen Umgebung und haben einen aktiven Gebrauch der Sprache im Alltag. Es gibt in diesem Aspekt also eine Überschneidung der Kriterien, nach denen die Autorinnen DaZ von DaF abgrenzen. In dem Aspekt des gesteuerten bzw. ungesteuerten Erwerbs unterscheidet sich unsere Definition jedoch von der der AutorInnen. In Anlehnung an andere AutorInnen (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 15; Baur & Schäfer 2010: 1074) legen wir bei der Unterscheidung von DaF und DaZ, wie bereits im zweiten Kapitel dieser Arbeit beschrieben, einen stärkeren Fokus darauf, ob die Sprache in der Zielkultur erworben wird und für Alltagskommunikation relevant ist. Der Anteil an erhaltenen Instruktionen wird dabei vernachlässigt. Dennoch können die Überlegungen nach Bredel/Maaß (2016a) auf die hier angesprochene Zielgruppe übertragen werden. Die Autorinnen stellen heraus, dass Zweitsprachlernende die mündliche Varietät des Deutschen nicht auf L1-Niveau (Muttersprache) beherrschen, wohl aber eine andere Sprache zumindest in der Mündlichkeit auf L1-Niveau. Ob sie diese oder eine andere Sprache auch in ihrer Schriftlichkeit beherrschen, ist laut der Ausführungen von Bredel/Maaß unterschiedlich (Bredel/Maaß 2016a: 171). Für die Zielgruppe dieser Arbeit trifft dies in der Mehrheit zu. Teilnehmende allgemeiner Integrationskurse haben zum Großteil bereits eine Alphabetisierung in ihrer Muttersprache erfahren. Andernfalls besuchen sie in der Regel einen Integrationskurs mit Alphabetisierung. Für Deutschlernende, speziell DaZ-Lernende, konstatieren die Autorinnen auch, dass diese keinen dauerhaften Bedarf an *Leichter Sprache* haben (Bredel/Maaß 2016a: 139), da diese Personen einen Lernzuwachs in ihrer Sprachkompetenz erfahren und aufgrund dieses Lernprozesses der *Leichten Sprache* entwachsen sollten.

Für einige VertreterInnen dieser Zielgruppe stellt *Leichte Sprache* möglicherweise trotzdem auf Dauer den einzigen Zugang zu Informationen außerhalb des Unterrichts dar. Um dies ausschließen zu können, muss zunächst genauer definiert werden, für welches Sprachniveau *Leichte Sprache* sinnvoll ist und ab welchem Sprachniveau der Zugang zu standardsprachlichen Texten oder gar Fachtexten ermöglicht ist. Dies ist bisher nicht geschehen, auch wenn vielerorts davon ausgegangen wird, dass A1 nach dem GER das Sprachniveau ist, für das *Leichte Sprache* benötigt wird (vgl.: Verbund Leichte Sprache Braunschweig 2018; Aktion Mensch 2016). Geht man davon aus, dass ab den Sprachniveaustufen A2 oder B1 nach dem GER, welche von allgemeinen Integrationskursen des BAMF angestrebt werden, keine *Leichte Sprache* mehr benötigt wird, sollten Teilnehmende eines Orientierungs-

kurses, die in dieser Arbeit die Zielgruppe darstellen, nicht mehr zur intendierten Zielgruppe von *Leichter Sprache* gehören. Dabei sind jedoch zwei wichtige Punkte zu beachten:

- a) Auf einem A2- bzw. B1-Niveau können laut GER „kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen“ (GER 2001: 75) bzw. „unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen“ (GER 2001: 74) gelesen und verstanden werden. Da im Orientierungskurs einige Themengebiete sehr komplexer Natur sind und nicht notwendigerweise den Interessen und Fachgebieten der TeilnehmerInnen entsprechen, kann hier eine Simplifizierung auf sprachlicher Ebene auch für TeilnehmerInnen mit höheren Sprachkompetenzen angemessen sein.
- b) Nicht alle TeilnehmerInnen der besagten Integrationskurse erreichen dieses angestrebte Sprachniveau. Das BAMF veröffentlicht dazu folgende Zahlen:

Im 1. Quartal 2017 schlossen 53,2 % der Teilnehmenden (einschließlich Kurswiederholer) den Deutsch-Test für Zuwanderer mit dem B1 Niveau ab (im 1. Quartal 2016: 60,2 %). Das A2 Niveau erreichten im 1. Quartal 2017 37,8 % der Teilnehmenden; im Vorjahresquartal lag der entsprechende Anteil bei 31,8 % (vgl. BAMF 2017b: 12).

Dies zeigt, dass nur die Hälfte der Deutschlernenden nach Durchlauf eines oder auch zweier vom BAMF geförderten Integrationskurse (KurswiederholerInnen), das B1-Niveau erreicht. 9% der Teilnehmenden blieben sogar noch unter dem A2-Niveau. Zudem bleiben 15,7% der Teilnehmenden, die den Kurs bereits zum zweiten Mal gemacht haben, unter dem A2-Niveau (ebd.). Diese TeilnehmerInnen besuchen dennoch im Anschluss an den Sprachkurs den Orientierungskurs und sind somit Teil der in dieser Arbeit untersuchten Zielgruppe. Die Zahlen zeigen weiterhin, dass Deutschlernende nach Durchlauf eines Integrationskurses unter Umständen eine geringe Sprachkompetenz aufweisen und besonders angesichts der fachlichen Texte in einem Orientierungskurs auf ein Angebot in *Leichter Sprache* angewiesen sein könnten. Wie dauerhaft die jeweiligen Personen auf diesem Stand der Sprachkompetenz bleiben, ist nicht mit Bestimmtheit zu sagen, da auch nach dem Sprachkurs und ohne Instruktionen ein Lernzuwachs geschehen kann, dies aber nicht sein muss.

Für die Zielgruppe der DaZ-Lernenden ohne Instruktionen sind Statistiken, die Auskunft über das Sprachniveau geben können, schwieriger zu erheben und daher auch kaum verbreitet. Wie Bredel/Maaß (2016a) ausführen, zeigt der Forschungsbericht „*Fortschritte der Integration 2010*“ vom BAMF, dass 30% der befragten MigrantInnen die eigene Lesefähigkeit im Deutschen als „schlecht“ oder „gar nicht“ bewerten und somit ebenfalls zur Zielgruppe der *Leichten Sprache* gehören (Babka von Gostomski 2010: 113). Die wenigsten der hier befragten Personen hatten im Vorfeld einen Integrationskurs des BAMF besucht (0,9%). Auch an-

dere Formen von Sprachkursen wurden nur selten genutzt (ebd.). Es ist also davon auszugehen, dass die reellen Zahlen dieser beiden Gruppen (MigrantInnen, die keinen Sprachkurs gemacht haben und ihre Lesekompetenz schlecht einschätzen und Sprachkurs-Teilnehmenden, die den Deutsch-Test für Zugewanderte nicht bestehen) addiert werden können, um einen Eindruck davon zu gewinnen, wie viele Personen unter den Deutschlernenden relativ andauernd ein Niveau haben, auf dem sie auf *Leichte Sprache* angewiesen sind.

3.4 Regeln zum Verfassen von Leichte-Sprache-Texten

Texte, die in *Leichter Sprache* angefertigt oder in *Leichte Sprache* übersetzt werden, unterliegen ausdrücklichen Regeln. Welche Regeln bei der Erstellung oder Übersetzung zwingend zu beachten sind, soll in diesem Kapitel mit Bezug auf die vorliegende Zielgruppe und Ausgangstexte vorgestellt werden. Aufgrund ihrer wissenschaftlichen Belegbarkeit sollen für diese Arbeit die Regeln nach Bredel/Maaß (2016) vorgestellt und auch für die Übersetzung genutzt werden. Welche Erkenntnisse aus der Verständlichkeitsforschung für welche Regeln der *Leichten Sprache* genau verantwortlich sind, welche bereits bestehenden Regeln hinsichtlich ihres Nutzens für die Verständlichkeit noch näher untersucht werden müssen und welche sich als problematisch erweisen können, stellen Bredel/Maaß in ihrem Werk ausführlich dar, was aber in dieser Arbeit zunächst vernachlässigt werden soll (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 118-138). Die bisher geltenden Empfehlungen der Autorinnen werden für diese Arbeit akzeptiert und in diesem Kapitel hinsichtlich ihrer Relevanz für die vorliegenden Texte und Zielgruppen reflektiert.

Grundsätzlich wird zunächst zwischen Regeln hinsichtlich der *Wort-*, *Satz-*, und *Textebene* sowie zwischen den Regeln für das *Layout* und die *visuelle Gestaltung* unterschieden. Auf **Wortebene** sei darauf zu achten, dass die Wörter im Text „einfach“, „verständlich“ und „allgemein bekannt“ sind (Bredel/Maaß 2016b: 73). Dabei berufen die Autorinnen sich auf Wortfelder und legen nahe, sofern dies möglich ist, für zentrale Vertreter eines Wortfeldes zu entscheiden (ebd.: 74). Beispielsweise ist demnach das Wort „Vogel“ als zentraler Vertreter dem Wort „Sperling“ vorzuziehen. Für unsere Zielgruppe erscheint dieser Grundsatz für die Wortebene besonders sinnvoll, da der Wortschatz der Lernenden auch nach mehreren Monaten Sprachunterricht in der Regel vergleichsweise limitiert ist, da viele TeilnehmerInnen außerhalb des Deutschunterrichts keinen Gebrauch von der deutschen Sprache machen und daher auch zu alltäglichen Konzepten und Themengebieten keine elaborierten Wortfelder im Gedächtnis haben. Zudem sollten Wörter nicht aus mehreren Bausteinen bestehen (ebd.: 75). Komposita sind somit ebenfalls nicht ratsam. In Ausnahmefällen seien diese aufgrund ihrer Relevanz für den Text jedoch nicht zu vermeiden. Auch Metaphorik und Mehrdeutigkeit sind in Leichte-Sprache-Texten nicht erlaubt. Hier fehlt den RezipientInnen unter Umständen

das Vorwissen, um diese zu entschlüsseln. Das jeweilige Wort dürfe außerdem nicht zu mündlich oder unpräzise sein (ebd.: 75f.). Fremdwörter seien grundsätzlich durch den zentralen Vertreter des Wortfeldes zu ersetzen (ebd.: S.80). Auch dies ließe sich jedoch nicht immer realisieren, da sie für den jeweiligen Text zentral sein können. In diesem Fall müssen sie durch eingerückte Erläuterungen erklärt werden. Fachwörter können auch nicht grundsätzlich verboten werden. Sie sind den Autorinnen zufolge hinsichtlich ihrer Notwendigkeit zu prüfen und anhand folgender Mittel zu erklären: Paraphrase, Beispiel, Minimalgrammatik (Singular und Pluralform), Hinweis auf das Fachgebiet und gegebenenfalls ein verwandter Fach- oder ein Gegenbegriff (ebd.: 85f.). Eine weitere Regel verlangt die Verwendung der gleichen Wörter für die gleichen Dinge (ebd.: 91). Man ist also angehalten, Personen und Gegenstände konstant zu bezeichnen. Darin eingeschlossen ist auch das Verbot von Personalpronomen der 3. Person Singular (ebd.: 92). Obwohl die TeilnehmerInnen der Orientierungskurse die grammatischen Personen im Sprachunterricht kennengelernt haben und zu meist in der Lage sind, diese auf ein Wort im vorherigen Satz zu beziehen, erscheinen die Erläuterungen zur besonderen Bedeutung der Person „sie“ auch für diese TeilnehmerInnen hilfreich, da es sich sowohl um die 3. Person Singular Femininum, als auch die 3. Person Plural und somit gleichzeitig auf eine oder mehrere Personen sowie eine direkte Anrede von einer oder mehreren Personen beziehen kann. Hier muss also von LeserInnen, die im Lesen der deutschen Sprache unerfahren sind, eine zusätzliche Entschlüsselungsleistung erbracht werden, die vermieden werden kann. Ebenfalls zur Wortebene gehören die Überlegungen zum Mediopunkt. Dieser kann dazu genutzt werden, lange Wörter in ihre Untereinheiten zu unterteilen und dem Rezipienten so das Erfassen des Ganzen zu erleichtern (Bredel/Maaß 2016a: 337f.). Die Autorinnen empfehlen den Einsatz des Mediopunktes überall dort, wo ein Bindestrich orthographisch falsch ist (ebd.). Hinsichtlich der in dieser Arbeit untersuchten Zielgruppe ist dies besonders sinnvoll, da Deutschlernende durch die Konfrontation mit falscher Orthographie verunsichert werden können und sich die falsche Schreibweise selbst aneignen könnten. Die Lernfunktion von *Leichter Sprache* wäre dann gefährdet.

Bezüglich der **Satzebene** ist die Anordnung der Wörter im Satz besonders von Bedeutung. Hier wird auf das *Feldmodell* Bezug genommen, nach dem jeder Satz ein Vorfeld, eine linke Klammer, ein Mittelfeld und eine rechte Klammer hat (ebd.: 149). Es wird geraten, das Vorfeld, also die erste Satzposition mit dem Subjekt zu besetzen, da die Rezipienten so sehr schnell das Agens, also die handelnde Instanz, erkennen können. Darauf folgt in der linken Klammer im Deutschen immer das Verb. Ist das Verb zweiteilig, steht der zweite Teil in der rechten Klammer. Das Mittelfeld kann unendlich lang sein. Da die rechte Klammer bei zweiteiligen Verben das Hauptverb trägt, aber gleichzeitig erst nach dem zuweilen langen Mittelfeld kommt, erschweren diese zweiteiligen Verben das Verstehen des Satzes und sind daher

auch grundsätzlich eher zu vermeiden. Es wird daher zur „S-P-O-Struktur“ geraten. Sollte ein zweiteiliges Verb notwendig sein, solle man das Mittelfeld möglichst kurzhalten (ebd.: 151f.).

Insgesamt stufen die Autorinnen besonders Nominalkonstruktionen, den Genitiv, das Passiv, den Konjunktiv, das Präteritum, Futur und Verneinungen als problematisch ein (ebd.: 101f.). Auch diese Phänomene sollten den TeilnehmerInnen bereits im Unterricht begegnet sein und grundsätzlich keine große Hürde darstellen. Im Sinne der Simplifizierung sei aber auch hier bemerkt, dass der Schwierigkeitsgrad für die TeilnehmerInnen durch diese Phänomene erhöht würde: Der Genitiv wird erst sehr spät Unterrichtsgegenstand und ist im mündlichen Gebrauch generell eher selten, weshalb die Lernenden im Umgang damit ungeübt sind. Das Präteritum wird ebenfalls in den Sprachkursen behandelt. Als Konzept ist die Vergangenheit für den Großteil der TeilnehmerInnen also verständlich. Die Verbformen sind jedoch teilweise sehr unregelmäßig, was sowohl das Erkennen der Zeitform als auch des Verbes und seiner Bedeutung an sich erschwert und, weshalb laut Leichte-Sprache-Regeln auf das leichter zu bildende und im mündlichen Gebrauch gängigere Perfekt zurückgegriffen werden sollte, obwohl dieses eine Verbklammer nach sich zieht (ebd.). Hinsichtlich der Zeitformen erübrigt sich jedoch für die vorliegenden Texte das Erarbeiten einer Übersetzungsstrategie, da es in den Ausgangstexten bis auf wenige Ausnahmen keine zeitlichen Sprünge oder chronologischen Abfolgen gibt. Sowohl N-Verneinungen (nicht, nein, niemals, niemand) als auch K-Verneinungen (kein, keine, keiner) sind den Lernenden, die am Ende eines Integrationskurses stehen, mit großer Wahrscheinlichkeit hinreichend bekannt. Allerdings zeigt die Praxis, dass diese schnell überlesen werden und eine Hervorhebung der Schlüsselwörter (z. B.: nicht, kein) auch für diese Zielgruppe sinnvoll ist.

Der Grundsatz, dass es nur eine Information pro Satz geben soll, zeigt bereits, dass auf Nebensätze zu verzichten ist. Bredel/Maaß (2016b) raten dazu, die einzelnen Informationen aus dem Satzgefüge herauszuarbeiten, die Bedeutungsverhältnisse zwischen ihnen zu suchen und diese mit den Mitteln der *Leichten Sprache* zum Ausdruck zu bringen (ebd.: 103f.). Zu diesen Mitteln gehören Adverbien, Konjunktionen, Satzarten wie Fragen oder Aussagen, Interpunktionszeichen und typographische Mittel (ebd.: 104). Wie genau dies für die einzelnen Kategorien von Nebensätzen konkret aussehen soll, schreiben die AutorInnen an selber Stelle. Für die vorliegenden Texte dieser Arbeit ist jedoch besonders die Regel zu Ergänzungssätzen von Bedeutung. Hier wird empfohlen, auf einen Hauptsatz mit Doppelpunkt und anschließendem Ergänzungssatz zurückzugreifen (ebd.: 118). Ein Beispiel hierfür wäre die Auflösung eines *dass*-Satzes:

Das Kind weiß, dass Schokolade ungesund ist.

würde zu:

Das Kind weiß:

Schokolade ist ungesund.

Außerdem ist besonders die Regel zu Reihungen für die vorliegenden Texte wichtig. Diese empfiehlt, die Auslassungen der Reihung zu ermitteln und entweder immer wieder auszuformulieren oder einmal voranzustellen und die einzelnen Elemente eingerückt untereinander mit Aufzählungszeichen folgen zu lassen (ebd.: 124). Ein Beispiel für letzteres wäre eine Umformung wie diese:

Messer, Gabel, Schere, Licht sind für kleine Kinder nicht.

würde zu:

Diese Dinge dürfen Kinder nicht haben:

- *Messer.*
- *Gabeln.*
- *Scheren.*
- *Licht.*

Hinsichtlich der **Textebene** wird empfohlen, die Textsorte explizit zu machen. Da dies aufgrund der Vorschriften aus Wort- und Satzebene sowie zum Layout erschwert wird, werden vorangestellte Zusammenfassungen oder explizite Erklärungen zur Textfunktion nahegelegt (ebd.: 161). Zur Gliederung der Texte wird zu Zwischenüberschriften und Randglossaren geraten. Einrückungen und Aufzählungen sollen die visuelle Orientierung erleichtern: Einrückungen sind Erklärungen, die nach Belieben übersprungen werden können, oder wörtlicher Rede vorbehalten (ebd.: 161). Erklärungen können aber auch ausgegliedert werden und beispielsweise an der Seite des Textes auftauchen, um den Text zu entlasten (ebd.: 163). Auch visuelle Leitsysteme und Bilder sollen der Orientierung im Text dienen. Schlüsselbegriffe können gefettet, eingerahmt oder unterstrichen werden. Die Autorinnen empfehlen auch, die LeserInnen direkt anzusprechen und direkte Handlungsanweisungen zu geben (ebd.: 165). Insgesamt wird hier geraten, den Text an die Zielgruppe und die Zielsituation anzupassen (ebd.: 166f.). Im Fall dieser Erhebung hat der Text die Funktion, die TeilnehmerInnen über neue Themen zu informieren. Somit ist die Textsorte ein Informationstext, weshalb es nicht notwendig war, eine explizite Erklärung zu der Textsorte voranzustellen. Den TeilnehmerInnen wurde jedoch im Vorfeld erklärt, dass die Texte Informationen zu einem bestimmten Thema beinhalten, die sie verarbeiten sollen. Aufgrund der Textsorte erscheint auch keine Handlungsanweisung oder direkte Ansprache in den Texten; mit Ausnahme von Fragen, die die LeserInnen indirekt ansprechen. Ein weiterer Punkt der Textebene ist die Informationsauswahl. Hier deuten die Autorinnen abermals an, dass die Verantwortung dafür, welche Informationen in den Zieltext übernommen und welche vorenthalten werden, bei der oder

dem ÜbersetzerIn oder der oder dem AuftraggeberIn liegt (ebd.: 168), was auch im Falle der vorliegenden Zielttext-Übersetzungen in *Leichte Sprache* von Bedeutung ist.

Die weiteren Regeln beziehen sich auf das **Layout und die visuelle Aufbereitung** der Texte. Hinsichtlich der Schriftart seien Serifenschriften in der Regel zu vermeiden, da sie das Erkennen der Buchstaben erschweren (Bredel/Maaß 2016b: 175f.). Als Schriftgröße wird 14pt empfohlen. Beide Hinweise sind für die Zielgruppe der Erhebung im Sinne der Optimierung der Kompliziertheit hilfreich, da sie den Perzeptionsprozess entlasten. In den Lehrwerken wird jedoch auch Serifenschrift und eine kleinere Schriftgröße verwendet, weshalb die Teilnehmenden die Buchstaben theoretisch auch in diesen Formen erkennen können. Hinsichtlich der Schriftauszeichnung ist auch darauf zu achten, die Buchstaben nicht zu verzerren, weshalb Kursive zu vermeiden sind (ebd.). Auch in dieser Hinsicht ist man bei Texten für die hier untersuchte Zielgruppe etwas flexibler. Mit Blick auf das Layout der Texte sei die Regel, einen Satz pro Zeile zu haben, die wichtigste (ebd.: 177). Ist ein Satz länger als zwei Zeilen, sei der Zeilenumbruch so zu wählen, dass Sinneinheiten und grammatikalische Einheiten nicht getrennt werden (ebd.). Thematisch zusammengehörige Informationsblöcke können als zusammengehörig gekennzeichnet werden, indem sie durch einen zusätzlichen Absatz von thematisch anders ausgerichteten Abschnitten abgegrenzt werden (ebd.). Auch diese Hinweise wurden bei der Übersetzung der vorliegenden Texten berücksichtigt. Visualisierungen in Form von Bildern müssen für *Leichte Sprache* hingegen sorgfältig hinsichtlich ihrer Funktion für den Text geprüft werden. Bilder ausschließlich als dekorative Mittel einzusetzen, ist nicht ratsam (ebd.: 180 f.). Ein sinnvolles Mittel können unter anderem Abbildungen, Diagramme oder Schemata darstellen. Diagramme können den Autorinnen zufolge Zahlenverhältnisse, wie beispielsweise prozentuale Aufteilungen veranschaulichen (ebd.: 183). Es sei bei Bildern jedoch insgesamt darauf zu achten, dass diese sich möglichst nah an der Textstelle befinden, auf die sie sich beziehen und nicht durch andere visuelle Mittel davon getrennt sind (ebd.: 184).

All jene genannten Regeln bilden die Grundlage für den im empirischen Teil folgenden Übersetzungsprozess. Einige davon wurden für die Zielgruppe der fortgeschrittenen DaZ-Lernenden bereits reflektiert. Weitergehende Anpassungen an die potentielle Sprachkompetenz der TeilnehmerInnen werden im Praxisteil jedoch nur bedingt vorgenommen, da die eventuellen Auswirkungen jener Anpassungen auf die Verständlichkeit weder empirisch untersucht wurden noch wissenschaftlich belegt werden können. Außerdem sind die Sprachkompetenzen auch innerhalb der Kurse sehr unterschiedlich, weshalb keine verlässlichen Aussagen darüber getroffen werden können, welche Anpassung für diese mit Sicherheit angemessen sind.

4 Zwischenfazit

Aus den vorangegangenen Theoriekapiteln lässt sich festhalten, dass erfolgreiche Integration vor allem durch sprachliche Handlungsfähigkeit ermöglicht wird, wodurch dem Erwerb der deutschen Sprache für alle Lebensbereiche von Migrantinnen und Migranten ein hoher Stellenwert beigemessen werden kann. Die Fähigkeit, in der deutschen Sprache kommunizieren zu können, gilt als Basis Zugewanderter, um sich später in die deutsche Zielkultur einbringen und sich umfassend über eigene Rechte informieren zu können sowie an allgemeiner Bildung zu partizipieren und soziale Kontakte aufzubauen und zu pflegen (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 14):

„Sprache ist der hauptsächliche Träger sozialen Handelns, mit ihr werden komplexe Handlungen gesteuert, sie ermöglicht Verständigung und Kooperation. Mit der Sprache wird Gruppen-Zugehörigkeit markiert; sprachlich handelnd nehmen wir teil an der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit, der Gesellschaft. Wer der Sprache nicht mächtig ist – auch in ihrer schriftlichen Ausprägung –, kann nicht aktiv an der Gestaltung seiner Welt teilnehmen.“

(Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 14)

Die Voraussetzung für einen Zweitspracherwerb sind neben dem Sprachunterricht ausreichender Sprachkontakt zur Zielkultur sowie eigenständiges sprachliches Handeln. Im Rahmen des handlungsorientierten Sprachunterrichts gilt es, das selbstständige Lernen der Teilnehmenden zu fördern und systematisch fundierte Kenntnisse zu vermitteln, auf denen sie sukzessive aufbauen können, um ihren eigenen Lernprozess aktiv gestalten und eigenständig weiterlernen zu können (Neuner 1995: 40). Das Zusammenspiel von gezielter Sprachverwendung und Erfahrung befähigt zudem Lernende, ihr Sprachkönnen im späteren Alltag situationsgerecht anzuwenden. Jenes steigert darüber hinaus ihre Behaltensleistungen beim Spracherwerb und bewirkt *„ein nachhaltiges und effektives Sprachenlernen.“* (Hölscher 2007: 151f). Nach Abschluss des allgemeinen Integrations- und Orientierungskurses sollen die Teilnehmenden nicht nur ein Sprachniveau erreicht haben, dass ihnen gesellschaftliche Partizipation ermöglicht (B1 nach dem GER), sondern auch Kenntnisse darüber erhalten haben, wie sie die eigene sprachliche Kompetenz durch selbstständiges Handeln und durch Sprachkontakte in ihrem Alltag ausbauen und erhalten können. Diesbezüglich ist jedoch zu bedenken, dass die Teilnehmenden eines Integrationskurses bereits vor Beginn des Kurses und auch währenddessen Teil der deutschen Gesellschaft sind. Eine gesellschaftliche Partizipation sollte daher bereits in diesem Zeitraum ermöglicht werden. Besonders angesichts der Herausforderungen administrativer und juristischer Bereiche, denen die Zielgruppe Zugewanderter und Flüchtlinge bereits zu diesem Zeitpunkt gegenübersteht, erscheint hier ein Fachbarrierenabbau nach Klaus Schubert (2016) notwendig. In diesem Zusammenhang wird der vielfältige Verwendungszweck von *Leichter Sprache*, speziell ihre *Brückenfunktion*, für

Sprachlernende deutlich. Als Zusatzangebot zu standardsprachlichen Texten kann ein Angebot von *Leichte-Sprache*-Texten für die hier definierte Zielgruppe eine große Unterstützung sein. Darüber hinaus stellt *Leichte Sprache* durch ihre Lernfunktion für die TeilnehmerInnen eine Möglichkeit dar, diese auch zum Zeitpunkt des ersten Erwerbs basaler Lese- und Schreibkompetenzen direkt anzuwenden und so die Motivation und den individuellen Lernerfolg der RezipientInnen zu steigern (Schubert 2016: 18f.).

Die vorangestellten theoretischen Überlegungen führen außerdem zu der Hypothese, dass *Leichte Sprache* als Zusatzangebot zudem auch für TeilnehmerInnen höherer Niveaustufen den Zugang zu Informationen besonders im Hinblick auf thematisch komplexere Themen erleichtert. Der Orientierungskurs als Vorbereitung auf den Einbürgerungstest (LiD) behandelt derartige Themengebiete in ihrer Vielfalt, welche die TeilnehmerInnen verstehen, reflektieren und für sich bewerten müssen, um auch auf Grundlage dessen ihre Rolle als Teil der Gesellschaft finden und sich integrieren zu können. Den Zugang zu diesen Informationen zu erleichtern stellt folglich eine der Hauptaufgaben des Kursgeschehens dar. Somit erscheint der Orientierungskurs als besonders geeignetes Untersuchungsszenario, um die Auswirkungen von *Leichte-Sprache*-Texten auf diese Zielgruppe zu untersuchen. Orientierungskurse haben nicht mehr primär die Sprachvermittlung, sondern das Vermitteln von Informationen sowie deren Bewertung und Reflektion zum Ziel. Da den Inhalten des Orientierungskurses immer größere Bedeutung für den Integrationsprozess zugesprochen wird, erscheint der barrierefreie Zugang zu dessen Inhalten gesellschaftlich und politisch relevant. Die folgende empirische Untersuchung soll dementsprechend zeigen, ob es durch *Leichte Sprache* gelingen kann, Informationen aus den Themengebieten des Orientierungskurses besser an DaZ-Lernende zu vermitteln und Sprachbarrieren abzubauen (Schubert 2016: 18f.).

Empirische Studie zum Einsatz von *Leichter Sprache* in Orientierungskursen

„Sprachliche Handlungsfähigkeit – die Fähigkeit, die Sprache des Aufnahmelandes zu beherrschen – spielt als Voraussetzung für die Partizipation zwar eine zentrale Rolle im Integrationsprozess, ist allein allerdings nicht ausreichend.“

(Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 14).

Wie bereits in Kapitel 2 dargestellt, soll das Kursformat **Orientierungskurs** dem Verstehen von konkreten deutschen Strukturen dienen *„und Zuwanderer in die Lage versetzen, sich innerhalb dieser zurechtzufinden.“* (Hartkopf 2010: 159). Daher wurden in dessen Rahmencurriculum vor allem auch wertebasierte und gesellschaftliche Bildungsziele aufgenommen, die zur Reflexion und Stärkung eigener Verhaltensmuster anregen sollen und im Einklang mit den Grundrechten stehen sowie eng mit den Zielen und Inhalten des Orientierungskurses verbunden sind (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 14). Zudem soll der Orientierungskurs die Verständigung zwischen Zugewanderten und der deutschen Mehrheitsbevölkerung erleichtern, indem er Unterschiede beleuchtet und weitere Austauschprozesse der TeilnehmerInnen fördert. Während der Sprachkurs das Sprechhandlungsverstehen durch das Erlernen der deutschen Sprache ermöglichen soll, widmet sich der Orientierungskurs dem ‚Verstehen‘ und ‚Sich-Verständigen‘ in spezifischer Weise (Hartkopf 2010: 160). Aus diesem Grund behandelt er nicht nur ein umfassendes Themenspektrum, sondern bereitet die Teilnehmenden so gut wie möglich auf die Realität im Zielland Deutschland vor. Aus den genannten Gründen erscheint dieses Kursformat auch für eine empirische Erhebung relevant, da geschaut werden soll, mittels welcher sprachlichen Wege Wissensvermittlung durch die Ausgangstexte aus dem Lehrwerk (Klett) stattfindet und inwiefern diese angemessener gestaltet werden müssten, um einen effizienten Wissenstransfer und einen Lerneffekt innerhalb des Orientierungskurses zu ermöglichen. Dabei sollen primär folgende Hypothesen überprüft werden:

1. Leichte-Sprache-Texte sind für die Zielgruppe der DaZ-Lernenden in Orientierungskursen besser zu verstehen und zu behalten als die derzeit genutzten Informationstexte in Lehrwerken.
2. Eine Simplifizierung auf sprachlicher Ebene ermöglicht den Zugang auch zu komplexeren Themen.

Im Folgenden soll der empirische Teil dieser Arbeit eingeleitet werden, indem die Methodik beschrieben wird und sowohl das Untersuchungsdesign, das Setting und die ProbandInnen als auch die Erstellung des Textkorpus dargestellt werden. Im Anschluss wird die Analyse innerhalb der Gruppen umfassend beschrieben, bevor im darauffolgenden Kapitel zu den Ergebnissen und Erkenntnissen übergeleitet wird.

5 Methode

Mit dem Ziel zu testen, ob die Aufbereitung von Informationen in Form von Leichte-Sprache-Texten für die Zielgruppe der DaZ-Lernenden zu einem besseren Verstehen und Behalten der Inhalte führen kann, wurde die nachfolgende empirische Studie durchgeführt. Der Orientierungskurs als Bestandteil des allgemeinen Integrationskurses bildet aufgrund seines Bedarfs an sprachlicher Barrierefreiheit sowie seiner Relevanz für den Integrationsprozess aus bildungspolitischer Sicht das Setting für die Erhebung. An den Teilnehmenden von Orientierungskursen wird das Verstehen und Behalten von Informationen zu den Themengebieten des Orientierungskurses getestet. Dabei werden die Informationen jeweils einmal in Form von Leichte-Sprache-Texten und einmal in sprachlich weniger simplifizierten Informationstexten präsentiert. Der Vergleich der jeweiligen Ergebnisse soll die Frage beantworten, ob *Leichte Sprache* zu einem erleichterten Verstehen und einem besseren Behalten führt, als die bisher etablierten Textformen aus Lehrwerken. Außerdem soll die Hypothese überprüft werden, ob eine Simplifizierung auf sprachlicher Ebene die Komplexität der Themen kompensieren kann und so den Teilnehmenden das Verständnis der Inhalte erleichtert. Dabei wird auch betrachtet, ob *Leichte Sprache* in diesem Kontext für die Niveaustufen über A2 von Nutzen sein kann. Nach Rücksprache mit der Leiterin der Forschungsstelle *Leichte Sprache* Prof. Dr. Christiane Maaß stellen sich Orientierungskurse für das Vorhaben der Masterarbeit am ergiebigsten heraus, da im Orientierungskurs weniger das Erlernen der Sprache, sondern die Vermittlung von Wissen im Zentrum steht.

Der Bildungsträger DAA zeigte von Anfang an Interesse an den Forschungszielen der Projektleitung und ermöglichte Hospitations- und Erhebungstage in Kursen anderer KursleiterInnen. Insgesamt waren vier verschiedene Orientierungskurse notwendig, um einen ausreichenden Datenkorpus zu haben. Durch das Zustandekommen der vier Gruppen konnte jeweils ein Ausgangs- und ein Zieltext zu jedem Thema in einer Gruppe getestet werden. Das Untersuchungsdesign der Erhebung soll dabei möglichst vergleichbare Ergebnisse ermöglichen.

Im Folgenden wird der konkrete Aufbau der Erhebung beschrieben. Dabei werden zunächst das Setting sowie die Probandinnen und Probanden und das Design dargelegt und schließlich die Erstellung des verwendeten Korpus kommentiert.

5.1 Das Setting in Orientierungskursen der DAA

Das Fachgebiet „Deutsch als Zweitsprache“ unterliegt in Deutschland besonderen gesellschaftlichen Bedingungen. Im bildungspolitischen Kontext arbeiten Lehrkräfte mit unterschiedlichem Status beruflicher Qualifikation im institutionellen Rahmen der Erwachsenen-

und Weiterbildung, wie ein Großteil beispielsweise als Honorarkräfte sowie als befristete oder unbefristet angestellte LehrerInnen, als freiberuflich Tätige und als UnternehmerInnen (Kilian 1995: 9). Für diejenigen, die im deutschsprachigen Raum Deutsch lernen möchten, gibt es eine Reihe von Sprachkursangeboten. Zu den Anbietern zählen vor allem private Sprachschulen, betriebliche Bildungseinrichtungen, gemeinnützige Vereine sowie staatliche Institutionen (Neuner in: ebd.: 30). Als eine solche Institutionen im Bildungssektor gilt auch die *Deutsche Angestellten-Akademie* (DAA) in Hildesheim, weshalb sie sich für die Empirie qualifiziert.

Die DAA bildet eines der größten Weiterbildungsunternehmen mit über 300 Standorten in Deutschland. Dabei fallen vor allem die besonderen bedarfsorientierten Dienstleistungen (Maßnahmen) bei der Wahl der Ausbildungsstätte für die empirische Erhebung ins Gewicht, da die DAA nicht nur berufliche Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, sondern auch anderweitige Kurse mit Zertifizierungen anbietet, wie zum Beispiel Integrationskurse (A1 bis B1-Niveau), Alphabetisierungskurse (A1 bis B1 mit vorheriger Alphabetisierung) sowie Deutsch für den Beruf (A2 bis B1) und die berufsbezogene Deutschsprachförderung (B2-Niveau). Themenfelder wie soziale und berufliche Integration Geflüchteter und Arbeitsmarktdienstleistungen für sozial benachteiligte Menschen ergänzen das Portrait des Unternehmens. Die DAA bietet somit eine Bildungsberatung, die sich am individuellen Bedarf orientiert, um die TeilnehmerInnen bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse optimal zu unterstützen. Die Kurse bei der DAA sind unterschiedlich strukturiert. Die Kursdauer ist jeweils maßnahmenabhängig, richtet sich nach dem individuellen Förderbedarf und wird durch das BAMF vorgegeben. Die meisten Kurse finden vormittags statt und zielen darauf ab, den TeilnehmerInnen den Berufseinstieg durch gezielte Vorbereitung in den Sprachkursen zu erleichtern. Teilnehmende mit ausreichend guten Qualifikationen und fortgeschrittenen Deutschkenntnissen haben die Möglichkeit, sich über die DAA an eine der umliegenden Hochschulen (beispielsweise HAWK) für einen Vorbereitungskurs auf C1-Niveau vermitteln zu lassen (DAA 2018).

In Orientierungskursen der DAA in Hildesheim wird derzeit das Lehrwerk „100 Stunden Deutschland“ von Klett in Orientierungskursen bevorzugt verwendet, was auf positiven Erfahrungswerten langjähriger Lehrkräfte beruht. Es bietet eine funktionale Abwicklung politischer, geschichtlicher und kultureller Inhalte und besitzt ebenfalls eine zweckmäßige Aufmachung: Innerhalb jedes Modulkapitels wird an diversen Stellen auf korrespondierende Fragen aus dem Fragenkatalog verwiesen, um den Teilnehmenden eine zusätzliche thematische Orientierung zu geben. Mit Blick auf den abschließenden LiD-Test werden jene Fragen als Unterrichtsgegenstand empfohlen. Gleichzeitig gilt es insgesamt jedoch laut Integrationskonzept für Lehrkräfte in Orientierungskursen, eine sprachlich einfache Ausdrucksweise anzuwenden, Unterrichtsgegenstände sinnvoll einzugrenzen und zu elementarisieren sowie konkrete

Beispiele anzuwenden und angemessene Visualisierungen vorzunehmen (Hartkopf 2010: 160). Die Orientierungskurse stellen einen zweitsprachlichen Erwerbskontext, in dem die Lernenden mit der deutschen Sprache nach Kursbeginn tagtäglich konfrontiert werden (vgl. Lütke 2011: 26). Hartkopf (2010) verweist in ihren Ausführungen zum Thema *Verstehen und Verständlichkeit in Orientierungskursen* auf eine „*Opposition hinsichtlich der mentalen und interaktionalen Tätigkeit zwischen Deutsch lernen und Deutschland verstehen*“ (ebd.). Sie gibt an, dass die Teilnehmenden an einem Orientierungskurs unmittelbar davor einen 600-stündigen Sprachkurs abgeschlossen hätten, in dem das Lernen der deutschen Sprache zentral stehe. Folglich gebe es in Sprachkursen einen anderweitigen Interaktionsmodus, da in Orientierungskursen primär das Verstehen der Sprache und des Landes sowie der deutschen Gesellschaft behandelt würde, wodurch sich andere Handlungsmuster während des Unterrichts ergäben. Somit würden sich innerhalb des Verständigungsprozesses alle Parteien, sowohl Lehrkräfte als auch Kursteilnehmende, gleichermaßen beteiligen, um für gegenseitiges Verstehen sorgen zu können (ebd.) Das Unterrichtsgeschehen in den Orientierungskursen der DAA folgt jenen genannten Strukturen: Die TeilnehmerInnen bekommen Informationen aus dem Lehrwerk dargestellt, die im Plenum besprochen und deren Bedeutung dort ausgehandelt wird. Auf Grundlage dessen werden die Fragen des LiD-Tests, die zum jeweiligen Thema gehören, beantwortet. Die Teilnehmenden sollten aus diesem Grund daran gewöhnt werden, sich auf Basis der Texte Informationen eigenständig zu beschaffen und im Dialog zu reproduzieren bzw. Unverständliches zu erfragen.

In Absprache mit den jeweiligen Kurszuständigen und der Geschäftsführerin der DAA wurde es den Projektleiterinnen ermöglicht, an insgesamt vier Orientierungskursgruppen in Hildesheim und Hannover für einen Vormittag teilzunehmen und einen Teil des Unterrichts durch die Erhebung leiten zu dürfen. Die vier besuchten Kurse verfügten im Schnitt über eine Teilnehmerzahl von 15 bis 20 Personen und waren bezüglich ihres Deutschniveaus heterogen, worauf im folgenden Kapitel Bezug genommen wird.

5.2 Die Probandinnen und Probanden

Als Zielgruppe allgemeiner Integrations- und Orientierungskurse gelten alle Personen, „*die nach dem Integrationsgesetz zur Teilnahme an einem Integrationskurs berechtigt bzw. verpflichtet sind.*“ (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 16). Wie groß die Vielfalt der Teilnehmenden an Integrationskursen ist, lässt sich aus den Statistiken des Goethe-Instituts und des BAMF / BMI (Kapitel 2.3.1) ablesen. Demnach sind die Teilnehmenden an allgemeinen Integrationsmaßnahmen keine homogene Gruppe, sondern zeichnen sich durch ihre Heterogenität, auch in Bezug auf Lernvoraussetzung und Motivation, aus (ebd.: 7).

Die vier Gruppen, in denen die Erhebung stattfinden sollte, setzten sich nach Angaben der zuständigen KursleiterInnen aus einer durchschnittlichen Teilnehmerzahl von 17 Personen zusammen. Vor der Studie wurde die Projektleitung auf einen größeren Männer- als Frauenanteil innerhalb der einzelnen Kurse hingewiesen. Bei der Sichtung der Anwesenheitslisten wurde ein Altersdurchschnitt von ca. 25-30 Jahren in den Gruppen deutlich. Wie sich bereits aus Kapitel 2.3.1 zur *Heterogenität* der Zielgruppen ableiten lässt, bestanden die meisten Kurse aus „Neuzuwanderern“, sodass die häufigste Staatsangehörigkeit der ProbandInnen die syrische war und nur wenige Probanden aus anderen asiatischen oder osteuropäischen Herkunftsländern teilnahmen. Dies bestätigt die im Theorieteil gewonnene Erkenntnis, dass SyrerInnen zum aktuellen Zeitpunkt mehr als die Hälfte der Plätze in allgemeinen Integrationsmaßnahmen einnehmen (vgl. Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 8). Zudem wurde der Projektleitung die Information gegeben, dass ebenfalls bezüglich der Wissens- und Leistungsstände der einzelnen ProbandInnen teilweise gravierende Unterschiede feststellbar sind. Da die Ergebnisse möglichst vergleichbar sein sollten, wurde bei der Unterrichtsplanung für alle TeilnehmerInnen ein ähnlicher Verlauf geplant und keine Binnendifferenzierung vorgenommen, da für jede Gruppe die gleiche Chance intendiert wurde. Anregungen und Empfehlungen zum Inhalt der Stunde wurden jedoch berücksichtigt. In der Theorie wurde angenommen, dass die meisten Teilnehmenden bei einem Leistungsstand zwischen A2 und B1 anzusiedeln sind, da sie sich zum Zeitpunkt der Erhebung am Ende des Sprachkurses befanden.

5.3 Untersuchungsdesign

Das Design der Erhebung wurde mit Blick auf die von Kranert (2013) beschriebenen Gütekriterien von Testverfahren und Prüfungen erarbeitet. Kranert beschreibt in seinem Aufsatz *„Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache – Ein kurzer Leitfaden“* unter anderem die Gütekriterien *Objektivität*, *Validität* und *Reliabilität*, die an die Sozialforschung angelehnt sind und für die vorliegende Erhebung ausschlaggebend sind. Das erste Kriterium *Objektivität* beschreibt Kranert (2013) als Unabhängigkeit des Tests von der Prüferin oder dem Prüfer und stellt dabei heraus, dass ein vollständiger objektiver Test bei jeder Prüferin oder jedem Prüfer zum gleichen Ergebnis komme, was nur durch Standardisierung gelingen könne (Kranert 2013: 9). Er unterscheidet zusätzlich zwischen *Durchführungsobjektivität*, *Auswertungsobjektivität* und *Interpretationsobjektivität*. Erstere sei gegeben, wenn die ProbandInnen durch eine regulierte Durchführung keine unterschiedlichen Bedingungen vorfinden (ebd.). Die Regeln zur Auswertung und Bewertung einer Prüfung bestimmen die Auswertungsobjektivität (ebd.). Dementsprechend gilt, dass das Bewertungssystem beispielsweise durch einen Erwartungshorizont oder korrekte Lösungen möglichst reguliert und standardisiert ist, sodass die Bewertung nachvollziehbar und unabhängig vom Prüfenden ist. Das zweite Kriterium *Validität* beschreibt, ob das hinter dem Test liegende Konstrukt tatsächlich

gemessen wird (ebd.). In der vorliegenden Arbeit wurde demnach überprüft, ob eine korrekte Antwort auf die im Test gestellte Frage ein Indiz dafür ist, dass die Probandin oder der Proband den Inhalt des Textes verstanden hat oder die Frage lediglich das Vorwissen misst. Das letzte Kriterium *Reliabilität* beschreibt, ob das Konstrukt zuverlässig gemessen wird (ebd.). Dieses Gütekriterium wird erfüllt, wenn keine anderen Faktoren wie beispielsweise weitere Eigenschaften oder Fähigkeiten der ProbandInnen das Antwortverhalten beeinflussen und das Antwortverhalten nur durch die zu messende Eigenschaft bedingt wird (ebd.).

Zudem waren Durchführungs- und Auswertungsökonomie sowie die Vergleichbarkeit der Ergebnisse wichtige Kriterien bei der Entwicklung des Untersuchungsdesigns. Aus diesem Grund wurde sich seitens der Projektleiterinnen für ein Testverfahren mit Fragebögen entschieden, die das Verstehen und Behalten von Inhalten aus Informationstexten erfassen sollten. Das Textkorpus bildeten zum einen Texte aus dem in Orientierungskursen der DAA verwendeten Lehrwerk „100 Stunden Deutschland“ (Klett) und *Leichte-Sprache*-Texte, die auf Grundlage dieser Texte erstellt wurden. Dabei wurde das letzte Modul des Lehrwerks „Mensch und Gesellschaft“ gesichtet und Informationstexte ausgewählt, die aufgrund ihrer Kompliziertheit das Verstehen von NichtmuttersprachlerInnen beeinträchtigen könnten. Die Prüferinnen entschieden sich für zwei Ausgangstexte, die aufgrund ihrer hohen Informationsdichte sowie des hohen Grades konzeptioneller Schriftlichkeit und Fachsprachlichkeit (vgl. Koch/Oesterreicher 1985) sowohl eine sprachliche als auch inhaltliche Herausforderung für die TeilnehmerInnen darstellen könnten. Besonders die grammatikalischen und syntaktischen Strukturen, das fachsprachliche Vokabular sowie die inhaltliche Gesamtstruktur der Texte erschienen dabei verständniserschwerend. Mithilfe der *Leichte-Sprache*-Regeln auf Wort-, Satz- und Textebene sollten die genannten Aspekte in der Übersetzung behoben werden. Außerdem wurde im Sinne der *Leichten Sprache* Regeln eine visuelle Darbietungsform gewählt, die das Lesen und Verstehen der Texte erleichtern sollte. Hinsichtlich der Inhalte wurde sich für zwei Themen entschieden, die sich in ihrer Komplexität und Alltagsnähe für die Teilnehmenden unterschieden. Während sich der erste Text mit dem politischen Thema *Gleichberechtigung* zwischen Mann und Frau befasst (Klett 2017: 102), widmet sich der zweite aus demselben Modul den christlichen *Feiertagen* Weihnachten und Ostern (ebd.: 136). Die Erstellung des Textkorpus wird im nachfolgenden Kapitel ausführlich beschrieben und kommentiert.

Die beiden Zieltexte sollten in jeweils einer der vier ProbandInnengruppen eingesetzt werden. In den anderen beiden Gruppen sollten die ausgewählten Ausgangstexte getestet werden, um einen direkten Vergleich anstellen zu können. Durch diese Aufteilung entstanden insgesamt vier ProbandInnengruppen, die jeweils mit einem Informationstext arbeiten: Gruppe A → Ausgangstext *Gleichberechtigung*, Gruppe B → Zieltext *Gleichberechtigung*, Gruppe C → Zieltext *Feiertage*, Gruppe D → Ausgangstext *Feiertage*. Da sowohl Verstehen als auch

Behalten in jeder Gruppe erhoben werden sollten, wurden alle vier Gruppen jeweils nochmal in zwei Untergruppen aufgeteilt, sodass ein direkter Vergleich der Ergebnisse innerhalb jeder Gruppe (A, B, C, D) möglich war: Gruppe A → A.1 Verstehen, A.2 Behalten / Gruppe B → B.1 Verstehen, B.2 Behalten / Gruppe C → C.1 Verstehen, C.2 Behalten / Gruppe D → D.1 Verstehen, D.2 Behalten.

Um die Durchführungsökonomie der Studie gewährleisten zu können, wurde der zeitliche Ablauf der Erhebung auf das Setting abgestimmt, sodass die Erhebungen in den Unterricht der laufenden Orientierungskurse integriert werden konnten. Dies stellte sich als angemessene Lösung heraus, da vor allem der Orientierungskurs in seiner Kompaktheit und Fülle an gesellschaftsrelevanten Themen ohnehin viel Zeit in Anspruch nimmt. Der Ablauf gestaltete sich so, dass zunächst ein Text herausgegeben wurde, wonach Fragen zu dessen Inhalt beantwortet werden sollten. Die Fragebögen wurden mit Blick auf Ökonomie, Objektivität und Vergleichbarkeit entwickelt. Ihr genauer Aufbau sowie das Bewertungssystem werden an anderer Stelle der Arbeit noch detailliert beschrieben. Zusätzlich zum Lese- und Textverstehen wurde auch die Behaltensleistung der Teilnehmenden getestet, was ebenfalls durch die Beantwortung der Fragen geschah. Für die oben genannten jeweiligen Untergruppen für Verstehen und Behalten waren dabei unterschiedliche Ablaufstrukturen vorgesehen. Während die Gruppen „**Verstehen**“ den Text zunächst las und direkt im Anschluss die Fragen beantwortete, war für die Gruppen „**Behalten**“ vorgesehen, den Text zum Lesen herauszugeben und anschließend wieder einzusammeln. Danach erfolgte eine halbe Stunde regulärer Unterricht, um die Teilnehmenden einem neuen Reiz auszusetzen. Hiermit sollte bezweckt werden, dass zwischen der Informationsaufnahme und der Reproduktion rezipierter Inhalte ein zeitlicher Abstand liegt, in dem die ProbandInnen mit anderen Inhalten des Orientierungskurses konfrontiert werden, damit anschließend die Erinnerbarkeit der vorangegangenen Inhalte aus den Ausgangs- und Zieltexten überprüft werden kann. Die Fragen bei den **Behalten**-Gruppen mussten ohne Zuhilfenahme der Texte beantwortet werden. Es galt für die gesamte Erhebung ein zeitlicher Rahmen von maximal 1 ½ Stunden, was exakt der regulären Unterrichtszeit bis zur Pause entsprach.

Der konkrete Ablauf in der Praxis sowie die Durchführung genannter Schritte und die dabei getätigten Beobachtungen werden im Kapitel 6 explizit beschrieben. Im Folgenden wird die Auswahl und Erstellung des Korpus, der Fragebögen und des Bewertungssystems beschrieben und zur Analyse übergeleitet.

5.4 Das Korpus – die Ausgangstexte

Wie sich bereits in Kapitel 2 herausgestellt hat, gilt die Förderung der Integration Zugewanderter im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit als Ziel des Integrations-

kurses und folglich auch des darin inbegriffenen Orientierungskurses. In Bezug auf den sprachlichen Teil ist das zentrale „*Kursziel, ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben, nach §3 Abs. 2 der Integrationsverordnung erreicht, wenn sich ein Kursteilnehmer im täglichen Leben in seiner Umgebung selbstständig sprachlich zurechtfinden und entsprechend seinem Alter und Bildungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken kann.*“ (IntV §3 1,2) (Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 15). Gemäß diesem definierten Leitziel allgemeiner Integrationskurse sowie den Merkmalen und Bedingungen des Erlernens von Deutsch als Zweitsprache wurde das vom Kursträger DAA eingesetzte Lehrwerk **100 Stunden Deutschland** auf komplexe Inhalte innerhalb der einzelnen Themenfelder Politik, Geschichte, Kultur und Gesellschaft überprüft. Aufgrund der zeitlich begrenzten Verfügbarkeiten der Orientierungskurse kamen nur Texte aus dem letzten Modul des Buches („Mensch und Gesellschaft“, S. 90-134) in Frage. Dieses Kapitel wird in der Regel zuletzt behandelt, wodurch sichergestellt werden konnte, dass die TeilnehmerInnen im Unterricht nicht im Vorfeld bereits ähnliche oder gar dieselben Texte gelesen oder besprochen haben. Bei beiden ausgewählten Ausgangstexten handelt es sich um Texte in einem Lehrwerk für Deutschlernende (primär DaZ-Lernende), die sprachlich bereits dementsprechend angepasst wurden. Es ist folglich wichtig anzumerken, dass es sich nicht um Texte handelt, die MuttersprachlerInnen als schwierige Fachtexte beschreiben würden, sondern um Texte, die für DaZ-LernerInnen, die sich nach Abschluss des allgemeinen Integrationskurses und zum Zeitpunkt der Erhebung zu Beginn des Orientierungskurses unter Umständen noch nicht auf dem vorausgesetzten B1-Niveau befinden, als sehr kompliziert eingestuft werden können.

In beiden Texten aus dem Lehrwerk kann von *Fachsprachbarrieren* ausgegangen werden, da diese spezifisches Vokabular aus Themengebieten enthalten, die möglicherweise nicht dem Alltag der RezipientInnen entstammen. Auch *Kognitionsbarrieren* sollten an dieser Stelle angeführt werden, da vor allem die gedankliche Struktur des Ausgangstextes zum Thema **Gleichberechtigung** hier eine Herausforderung darstellt (Schubert 2016: 18f.). Aufgrund dieser Einschätzungen wurde in Bezug auf die Ausgangstexte antizipiert, dass die Texte zwar Wort für Wort gelesen, aber nicht zwangsläufig von NichtmuttersprachlerInnen inhaltlich memoriert und verstanden werden können. Eine ausführliche Ausgangstextanalyse soll diese These weiter stützen und wird daher im Folgenden für beide Ausgangstexte vorgenommen.

Thema 1: Gleichberechtigung im Berufsleben

Der erste Ausgangstext befasst sich mit dem Thema **Gleichberechtigung** von Männern und Frauen im Berufsleben¹. Dieser Text wurde einerseits ausgewählt, weil die Thematik der Gleichberechtigung im politischen Diskurs über Geflüchtete immer wieder auftritt und somit grundsätzlich ein wichtiger Bestandteil im Integrations- und Orientierungskurs ist. Zum anderen ist dies ein sehr komplexer Text, der Informationen aus verschiedenen, für die Zielgruppe nicht notwendigerweise bekannten Themenfeldern miteinander in Verbindung bringt: Gleichberechtigung und das Berufsleben in Deutschland. Darüber hinaus ist auch die Kompliziertheit bei diesem Text trotz seiner Kürze vergleichsweise hoch.

Auffällig ist bereits die Darstellung des Ausgangstextes. Die wichtigsten Merkmale dabei sind die Serifenschrift, die kleine Schriftgröße, das Spaltenlayout und der einfache Zeilenabstand. Jede fünfte Zeile ist mit einer Zeilenangabe versehen. Diese Merkmale stehen im Kontrast zu den Richtlinien der *Leichten Sprache* nach Bredel/Maaß (2016). Diese empfehlen serifenlose Schrift besonders für Menschen mit geringer Lesekompetenz, weil diese den LeserInnen die Wahrnehmung der einzelnen Buchstaben erleichtert (Bredel/Maaß 2016a: 226; Bredel/Maaß 2016b: 175). Als Schriftgröße wird 14pt (Bredel/Maaß 2016b: 176) und zusätzlich ein größerer Zeilenabstand (Netzwerk für Leichte Sprache 2013: 54) empfohlen. Das Spaltenlayout steht des Weiteren im Widerspruch mit der Regel, die für jeden Satz eine eigene Zeile empfiehlt (Bredel/Maaß 2016b: 177). Mit 148 Wörtern ist der Text nicht lang, was im Kontrast zum komplexen Inhalt steht und eine hohe Informationsdichte mit sich bringt. Der Text beschreibt nicht nur das allgemeine Ziel der Gleichberechtigung im Berufsleben, sondern nennt auch Maßnahmen, die zu diesem Ziel führen sollen, wie beispielsweise die Geschlechterquote und die Lohngerechtigkeit. Ferner wird das dafür verantwortliche Bundesministerium erwähnt sowie aktuelle Statistiken, die die Notwendigkeit dieser Maßnahmen betonen.

Auf Wortebene sind Fachbegriffe wie „Geschlechterquote“, die nicht weiter erklärt werden, sondern für sich alleinstehen, auffällig. Es kommen aber nicht nur Fachbegriffe aus dem Gebiet der Gleichberechtigung vor, sondern auch Fachbegriffe aus dem Arbeitsleben. Begriffe wie „Führungspositionen“, „Karrieremöglichkeiten“, „Positionen“ oder „Teilzeit“, die ohne weitere Erklärung vorkommen, stellen für diese Zielgruppe eine Schwierigkeit dar, da sie im deutschen Berufsleben oft wenig oder gar keine Erfahrung hat. Hier sei auch erwähnt, dass diese Wörter aufgrund ihrer Länge für ungeübte LeserInnen auf diesem Sprachniveau

¹ s. Anhang: „Ausgangstext – Thema 1: Gleichberechtigung“

schwierig sind, da die einzelnen Silben voneinander abzugrenzen oder auch die Bestandteile von Komposita zu erkennen und einzeln zu semantisieren sind. Ein Begriff wie „Chancengleichheit“ wirkt daher möglicherweise bereits abschreckend, bevor er überhaupt gelesen wurde, belegt beim Lesen einen Großteil des Arbeitsgedächtnisses und erschwert so den Semantisierungs- und Verständnisprozess (vgl. Bredel/Maaß 2016b: 95). Auch für die Statistiken gilt, dass die mit ihnen verbundene Terminologie im Text nicht zum Grundwortschatz der Zielgruppe gehört. „Statistisch“ und „durchschnittlich“ sind Begriffe, die nicht notwendigerweise dem Alltagsvokabular der Zielgruppe entsprechen. Hinzu kommt, dass auch das Konzept von Prozentzahlen als zusätzlich komplexes Element ohne visuelle Unterstützung eine Hürde darstellen kann.

Auch auf Satzebene sind komplizierte Elemente auffällig. Die Syntax der Sätze ist variabel, was zu einem abwechslungsreichen Lesefluss führt, den Rezeptionsprozess jedoch verkompliziert (Bredel/Maaß 2016b: 151f.). Zwar handelt es sich überwiegend um kurze, parataktische Konstruktionen, die einzelnen Satzglieder haben jedoch immer andere Positionen.

Mit Blick auf die inhaltliche Struktur des Textes ist außerdem die sprunghafte Reihenfolge der im Text behandelten Unterthemen hervorzuheben: Am Anfang steht das Bundesministerium, das für Gleichberechtigung zuständig ist. Dann wird das Ziel der Gleichberechtigung beschrieben und daraufhin die beiden neuen Gesetze, die auf den Weg gebracht wurden, um dieses Ziel zu erreichen. In der zweiten Spalte geht es dann um die Situation der Ungleichheit, die wir heute finden. Die Zahlen des statistischen Bundesamts beschreiben diese Situation genauer. Danach geht es um die Ursachen für diese Ungleichheit. Die Abfolge springt demnach in ihrer kausalen Logik zunächst von Zielen zu Maßnahmen, dann zu den Gründen für die Maßnahmen (Ungleichheit) und anschließend zu den Ursachen für diese Gründe (Gründe für Ungleichheit): Ziel des Bundesministeriums: Gleichberechtigung → Maßnahmen, die das Bundesministerium hierfür auf den Weg bringen will → Problematik der Ungleichheit als Begründung dieser Maßnahmen → Ursachen der existierenden Ungleichheiten. Der oder die LeserIn wird gezwungen, die kausalen Bezüge durch die sprachlichen Mittel zu erkennen und über mehrere Zeilen hinweg in einen Zusammenhang zu setzen. Hinzu kommt, dass im Text kleine inhaltsarme Sätze verwendet werden, die zum einen Kohärenz erzeugen und zum anderen anregende Zusätze darstellen, die jedoch für ungeübte LeserInnen einen zusätzlichen Einschub bedeuten, der für sich entschlüsselt werden muss und die einzelnen Informationen zum selben Themenblock eher voneinander trennt, als miteinander in Verbindung setzt.

Thema 2: Feiertage

Der zweite ausgewählte Text beschreibt zwei zentrale christliche Feste und **Feiertage** in Deutschland². Dieser Text erschien der Projektleitung als sinnvolle Wissensergänzung zu den gesellschaftlichen Ritualen im Zielland Deutschland, denen die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Erhebung zumindest teilweise schon begegnet sein dürften. Des Weiteren stellt er gegenüber dem Ausgangstext zum Thema *Gleichberechtigung* eher vier einzelne Textblöcke dar, von denen für die Erhebung allerdings nur zwei herausgegriffen wurden (Weihnachten und Ostern). Dies geschah primär aufgrund der zeitlichen Begrenzung der Studie und aus dem Grund, dass ansonsten beide Ausgangstexte in einem sehr inkongruenten Verhältnis zueinander gestanden hätten und nicht vergleichbar wären. Zudem wurden die ersten zwei Texte von den Projektleiterinnen als wichtigste der vier Themen erachtet, da sie zum einen in ihrer Chronologie aufeinander aufbauen und zum anderen von den TeilnehmerInnen auch in der vorgegebenen Zeit bearbeitet werden konnten.

Zunächst fällt die Aufmachung des Ausgangstextes auf, welcher im Vergleich zum *Gleichberechtigungs*-Text eine serifenlose größere Schrift und einen weiteren Zeilenabstand aufweist, was den Leseprozess vereinfacht. Aus diesem Grund scheint eine Textlänge von 214 Wörtern gegenüber dem Text zum Thema *Gleichberechtigung* mit 148 Wörtern angemessen. Die gesamte Darstellung ist grundverschieden zum Ausgangstext *Gleichberechtigung*: Während jener genannte Text im Spaltenlayout dargeboten wird, ist der Ausgangstext zum Thema Feiertage als einfacher Text in vier Sinnabschnitten dargestellt, zu welchen die individuellen Feiertage durch die inhaltlichen Beschreibungen innerhalb der Texte zugeordnet werden können. Auch die komplementären Bilder zu den einzelnen Text- bzw. Themenabschnitten erzeugen zusätzliches Verständnis der Thematik und veranschaulichen die verschiedenen Bräuche an den Feiertagen, wodurch die Zuordnung der einzelnen Feiertage zusätzlich erleichtert wird. Es war jedoch nicht intendiert, diese auch für die Erhebung zu übernehmen, da sie von den eigentlichen Informationen im Text ablenken und sich die RezipientInnen unter Umständen zu stark auf diese fixieren würden und die Aufgabe nicht hinreichend bearbeiten könnten. Zudem werden durch die Bilder zwar visuelle Reize gegeben, allerdings tragen diese nicht so viel Informationen, als dass es ergiebig wäre, sie bei der Erstellung und Kürzung des Ausgangstextes zu übertragen. Aus diesem Grund wurden Bilder bei diesem Text eliminiert und die Stellen, an denen Bilder aufgetreten wären, wurden lediglich durch Klammern markiert.

² s. Anhang: „Ausgangstext – Thema 2: Feiertage“

Weniger vorteilhaft im Ausgangstext sind die überwiegend hypotaktischen Satzkonstruktionen, die zwar Kohärenz erzeugen und Zusatzinformationen einbringen, aber den Lesefluss deutlich erschweren und die ProbandInnen zwingen, die Sätze mehrfach zu lesen und sich so die kausale Logik der Informationen zu erschließen. Zudem befindet sich eine konzeptionell eher mündliche Nebensatzkonstruktion ohne die Konjunktion „dass“ im Weihnachts-Text, die eher typisch für die Wiedergabe indirekter Rede ist und die Rezeption durch NichtmuttersprachlerInnen beeinträchtigen kann, da sie im vorangegangenen Sprachkurs vor allem derartige grammatikalische Strukturen mit „dass“ als Richtlinie gelernt haben. Die Art der visuellen Gestaltung steht im Widerspruch zu den Regeln der *Leichten Sprache* nach Bredel/Maaß (2016). Die Syntax ist allgemein betrachtet unregelmäßig, da sich auch Parataxe im Ausgangstext befinden, die verständlicher formuliert sind und zu denen direkte Bezüge hergestellt werden können. Durch diese Form der Textgestaltung wird ein unvorteilhafter Lesefluss erzeugt, da die Informationen teils schnell und teils beschwerlich verstanden werden können.

Es lässt sich festhalten, dass die Informationen hinsichtlich der Aufbereitung der Texte auf Satzebene besser strukturiert sind als jene aus dem *Gleichberechtigungs*-Text und lediglich wichtige Schlüsselbegriffe angeführt sowie typische Bräuche erläutert werden. Im Gegensatz zum ersten Ausgangstext springt die Textabfolge hier nicht in ihrer kausalen Logik und erlaubt einen leichteren Lesefluss. Allerdings fallen einige Begriffe auf, die zusammenhangslos erscheinen und eher zusätzliches Ergänzungswissen darstellen, um dem Textvolumen gerecht zu werden, so wie die ohne jeglichen Bezug angeführte Parataxe zur Definition von „Advent“. Ferner fällt eine Information im Textabschnitt *Ostern* auf, die einen Exkurs über die Herkunft des Wortes ad absurdum führt: „Das Wort „Ostern“ kommt wahrscheinlich vom germanischen „austro“ für „Morgenröte“ und bedeutet eventuell „Frühlingsfest“ (Klett 2017: 136). Anhand der Markierungen lässt sich die Problematik einer solchen Definition bereits ableiten: Wenn die Herkunft des Wortes nicht zu 100% feststellbar ist, erscheinen die Informationen angesichts der Zielgruppe irrelevant und stellen zudem RezipientInnen mit geringer Lesekompetenz vor eine zusätzliche Hürde in Form der Semantisierung dieser abstrakten Begriffe, die hinsichtlich der gewonnenen Informationen unnötig erscheinen.

Des Weiteren wird auf Wortebene ersichtlich, dass viele Fachbegriffe als bereits verankertes Wissen vorausgesetzt und nicht weiter erläutert werden. So stehen Begriffe wie „Vollmond“, „Auferstehung“ oder „Fruchtbarkeit“ für sich allein, ohne dass Erklärungen unternommen werden. Durch die Spezifität dieser werden von der Projektleitung von vornherein Schwierigkeiten beim Leseprozess vermutet, da dieses Vokabular nicht zum Grundwortschatz gezählt werden kann. Die Informationsauswahl für diesen Ausgangstext erscheint auch mit Blick auf die Einleitung zum Thema „Ostern“, in welcher der christliche Feiertag „*immer auf den Sonntag nach dem ersten Vollmond im Frühling*“ fällt (ebd.), nicht optimal. Es ist zu bezweifeln, dass selbst ein Muttersprachler in der Lage wäre, ohne den nachträglichen Einschub „(zwi-

schen dem 22. März und dem 25. April)“ das Datum exakt zu determinieren. Auch wenn dies nicht die Intention der VerfasserInnen des Textes gewesen zu sein scheint und die Errechnung der Ostertage, die von Jahr zu Jahr variieren, nur als konkrete Richtlinie gegeben wurde, beweist die Satzkonstruktion, dass diese zusätzliche Information für DaZ-Texte deplatziert scheint und lediglich den Text verkompliziert sowie das Verstehen der RezipientInnen behindert. Zu guter Letzt sorgt auch die fehlerhafte Rechtschreibung des abstrakten Begriffs „Symbol“ (im Text als „Symol“) für Verstehenskonflikte bei den Probandinnen und Probanden, weshalb auch hier von einer Herausforderung auszugehen ist.

Allgemein lässt sich feststellen, dass beide Ausgangstexte für die Empirie interessant sind, da sie sich in der Darbietung ihrer Informationen und auch in ihrer sprachlichen Kompliziertheit zum Teil stark unterscheiden und unterschiedliche Lesestrategien der ProbandInnen voraussetzen. Während sich der *Gleichberechtigungs*-Text eher mit politischen, genderspezifischen Entwicklungen und ihren Maßnahmen auseinandersetzt, bietet der *Feiertags*-Text wichtige Einblicke in die kulturellen Feste und Rituale in Deutschland. Bezüglich der Thematik ist er daher als einfacher einzustufen, auch weil wenige komplexe Hintergrundinformationen für das Verstehen notwendig sind und die Teilnehmenden mit größerer Wahrscheinlichkeit bereits über Vorwissen hinsichtlich der traditionellen Bräuche in verschiedenen Kultur- und Religionsbereichen verfügen, in welches sie neue Informationen einbetten können.

5.4.1 Die Erstellung der Zieltexte in Leichter Sprache

Bei der Optimierung der Ausgangstexte standen Überlegungen der Verständlichkeitsforschung sowie Regeln der *Leichten Sprache*, die bereits im Kapitel 3.4 dargelegt wurden, im Zentrum. So gingen die Übersetzerinnen, die auch gleichzeitig die Projektleiterinnen dieser Arbeit waren, davon aus, zunächst durch eine Simplifizierung auf lexikalischer und syntaktischer Ebene das Arbeitsgedächtnis der RezipientInnen während des Leseprozesses zu entlasten sowie durch eine visuelle Aufbereitung auch die Perzeption zu erleichtern (vgl. Lutz 2015: 59). Dabei standen die aus der Verständlichkeitsforschung gewonnenen Erkenntnisse zu Ebenen der Kompliziertheit im Vordergrund, die neben dem Aspekt der Einfachheit in Bezug auf die Wort- und Satzebene auch den Aspekt „Gliederung und Ordnung“ auf Textebene relevant erscheinen lassen (vgl. Lutz 2015: 15). Um Sprachschwierigkeiten regelgeleitet zu vermeiden und dem Wunsch nach Vereinfachung nachzukommen, wurde bei der Zieltexterstellung insbesondere darauf geachtet, möglichst konkrete und einfache Wörter zu benutzen sowie den Mediopunkt als Morphemtrennungsmarker bei Komposita einzusetzen. Ferner wurden kurze Hauptsätze nach dem S-P-O-Prinzip strukturiert und auf eine lexikalische Konstanz bei der rekurrenten Bezeichnung von Gegenständen Wert gelegt. Sowohl die impersonalen Subjekte aus den Ausgangstexten als auch der Genitiv und das Passiv wurden

im Zieltext vermieden. Des Weiteren wurden Zahlen- und Datumsangaben vereinheitlicht und Fremdwörter entweder ausgelassen, ersetzt oder ausführlich erklärt. Da Teilnehmende aus Orientierungskursen selten Vorkenntnisse über die dort zu behandelnden Themengebiete haben, können die dargebotenen Texte oft kein vorhandenes Wissen aktivieren, welches ihnen beim Verstehen und Behalten komplexer Inhalte helfen kann. Es ist also zu berücksichtigen, dass neue Informationen stets in Bezug zu bereits vorhandenen gesetzt und passende alltagsnahe und kulturübergreifende Beispiele und Erläuterungen geliefert werden. Durch den von Lutz (2015) angeführten *cued recall* sollten die RezipientInnen darüber hinaus in der Lage sein, mithilfe der *Leichte-Sprache*-Texte neues Wissen mit bisherigem zu verknüpfen. Die Tatsache, dass innerhalb der Zieltexte zunächst ein Begriff einleitend eingeführt und anschließend immer wieder aufgegriffen wird, soll eine Hilfestellung sein, mit welcher das Wiedererkennen und das darauf aufbauende Erinnern der Inhalte unterstützt werden kann.

Die genannten Erkenntnisse finden sich, wie bereits geschildert, auch in den *Leichte-Sprache*-Regeln nach Bredel/Maaß (2016a/b) repräsentiert, weshalb sich bei der Erstellung der Zieltexte auf diese berufen wurde. Eine Anpassung an die Zielgruppe wurde nicht vorgenommen, da die TeilnehmerInnen an der Studie ebenfalls eine in sich heterogene Zielgruppe waren und während des Integrationskurses unterschiedliche Sprachniveaus erreicht haben. Des Weiteren soll *Leichte Sprache* möglichst regelkonform getestet werden, um auch den Ertrag dieses Konzepts für höhere Niveaustufen als A1 erfahren zu können. Lediglich hinsichtlich der verwendeten Erläuterungen und Beispiele wurde auf Interkulturalität und Alltagsnähe geachtet, da die theoretischen Überlegungen bereits andeuten, dass eine Bezugnahme auf Vorwissen und Bekanntes das Verstehen erleichtert (vgl. Lutz 2015: 367). An dieser Stelle sei der Grundsatz betont, dass die erstellten Texte orthographisch und grammatisch richtig sein sollten, sodass eine Stigmatisierung der RezipientInnen nicht geschehen kann und auch die Lernfunktion von *Leichter Sprache* nicht behindert wird (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 29, 41). Letztendlich stand bei der gesamten Erstellung der Zieltexte die Überwindung fachsprachlicher und kognitiver Barrieren im Fokus.

Thema 1: Gleichberechtigung

Basierend auf den vorangestellten Beobachtungen zu den Ausgangstexten stand bei der Übersetzung dieses Ausgangstextes in den Zieltext zum Thema **Gleichberechtigung**³ hinsichtlich der *Wortebene* vor allem das Ergänzen von Begriffserklärungen und Erläuterungen

³ s. Anhang: „Zieltext – Thema 1: Gleichberechtigung“

im Zentrum. So konnten viele lange Fachbegriffe (Beispielsweise: Lohngerechtigkeit, Chancengleichheit, Geschlechterquote) beibehalten und erklärt werden (Bredel/Maaß 2016a: 337, 351f.). Dazu wurde sich entschieden, weil die Fachbegriffe in Orientierungskursen und besonders im abschließenden Test „Leben in Deutschland“ zentraler Bestandteil sind. Dabei waren auch die Mediopunkte essenziell, da die langen Wörter und Komposita durch diesen in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt werden konnten (z. B. Chancen·gleichheit, Lohn·gerechtigkeit, Geschlechter·quote), was das Erfassen vereinfachen und somit auch die einschüchternde Wirkung dieser Begriffe reduzieren sollte (Bredel/Maaß 2016a: 337). Auch wurden Begriffe, die nicht zum Grundwortschatz gehören und keinen wesentlichen Inhalt tragen, sondern kommunikative Funktionen haben (z. B. sogenannte, immer noch, leider), nicht in den Zieltext übernommen.

Des Weiteren wurde das *Layout* den Regeln der *Leichten Sprache* angepasst, sodass das Spaltenlayout aufgelöst wurde und es sich bei dem Zieltext um eine Listenform handelt: Jeder Satz steht alleine in einer oder maximal zwei Zeilen mit einem doppelten Zeilenabstand (Bredel/Maaß 2016b: 177). Zusätzlich wurde die Schriftart von einer Schrift mit Serifen zu einer serifenlosen Schrift geändert und die Schriftgröße auf 14pt erhöht. Auf Zeilennummierungen wurde im Zieltext verzichtet. Das Ergänzen der Erläuterungen sowie die Veränderungen im Layout führten dazu, dass sich das Textvolumen deutlich erhöhte: Der *Leichte-Sprache*-Text umfasst fünf DIN A4-Seiten.

Mit Bezug auf die *Satzebene* wurde vornehmlich darauf geachtet, den variierenden Satzaufbau zu vereinheitlichen, um den Lesenden das schnellere Erkennen des Agens zu ermöglichen. Den bereits aufgeführten Regeln der *Leichten Sprache* folgend wurde sich für die S-P-O-Struktur entschieden (vgl. Bredel/Maaß 2016b: 151f.). Auch wurden Kommata vermieden und Hypotaxen aufgelöst, welche sich bereits im Ausgangstext kaum feststellen ließen.

Hinsichtlich der *Textebene* wurde zunächst der Textaufbau grundlegend verändert. Als zusätzliche Teile wurden zunächst zwei Themenblöcke zur Erklärung des Konzepts „Gleichberechtigung“ im Allgemeinen und anschließend hinsichtlich des Berufslebens ergänzt. Dies soll dazu führen, dass die RezipientInnen das notwendige Vorwissen aktivieren oder neues, grundlegendes Wissen zu dem Thema akquirieren können, bevor es um die detaillierte Auseinandersetzung mit dem Thema geht. Diese ersten beiden Themenblöcke folgen demnach zunächst hinsichtlich der enthaltenen Informationen der Struktur von „Allgemein“ zu „Spezifisch“ (z. B. Gleichberechtigung → Gleichberechtigung im Beruf). Sind die grundlegenden Informationen erfasst, folgt der Problemaufriss. In Zusammenhang mit der Erklärung von Gleichberechtigung im Berufsleben wird auch auf die Probleme hingewiesen, die es auf dem Gebiet *heute* gibt. Im Ausgangstext werden diese anhand von Statistiken dargestellt und erst am Ende besprochen. Diese Statistiken werden in der Übersetzung nicht erwähnt. Stattdessen werden nur die Probleme als solche aufgelistet. Somit konnte auf Prozentzahlen und die

Erklärung zu der Institution, die die Statistiken erhoben hat, verzichtet werden. Es wurde sich also für eine Reduktion auf inhaltlicher Ebene entschieden, da die Übersetzerin dieses Textes die Notwendigkeit zur Reduktion des Textvolumens höher einschätzte und die Informationen nicht für zentral befand. Die Probleme von Gleichberechtigung wurden im Zieltext im Gegensatz zur Darstellung im Ausgangstext zusammenhängend in Listenform dargestellt, damit der Rezipient oder die Rezipientin diese als gleichwertige Punkte innerhalb derselben Kategorie (Probleme) erkennt.

Im anschließenden Themenabschnitt des Zieltextes werden die Maßnahmen für Gleichberechtigung aufgezeigt. Der Text folgt in seiner Struktur somit einer Wirkungskette (z. B. Probleme → Gegenmaßnahmen). Der Ausgangstext nennt die Gesetze zuerst und begründet diese dann mit den Befunden zu Ungleichberechtigungen der Studie. Die Übersetzerin befand die Umkehrung als einfacher zu erfassen, da sie der Chronologie der Ereignisse näher ist: Zuerst gibt es Probleme, dann Gegenmaßnahmen und danach im optimalen Fall eine Verbesserung. Die Maßnahmen sind Gesetze und auch im Zieltext als solche bezeichnet. Die Gesetze werden wie auch im Ausgangstext in einer Aufzählung zusammenhängend gelistet, im *Leichte-Sprache*-Text jedoch jeweils genauer erläutert. Das Gesetz der Geschlechterquote wurde außerdem mit einem Beispiel und einer Grafik ergänzt, um die prozentualen Verhältnisse zu visualisieren. Eine Visualisierung von Prozentzahlen durch Tortendiagramme wird ebenfalls empfohlen (vgl. Bredel/Maaß 2016: 183). Abschließend wird das für diese Gesetze verantwortliche Bundesministerium genannt und kurz erklärt. Im Ausgangstext steht dieses am Anfang des Textes. Da es im *Leichte-Sprache*-Text am Anfang jedoch nicht um die Gesetze geht, sondern diese der Chronologie folgend erst am Ende des Textes genannt werden, musste auch diese Information ans Ende gestellt werden.

Den Regeln der *Leichten Sprache* folgend wurden als Strukturierungselement Zwischenüberschriften für die einzelnen Themenblöcke eingefügt (vgl. ebd.: 161). Die einzelnen Themenabschnitte beginnen jeweils mit einem einleitenden Satz, der den Bezug zum vorangestellten Textabschnitt herstellen soll.

Thema 2: Feiertage

In Analogie zur Überarbeitung des Ausgangstextes zum Thema *Gleichberechtigung* stand bei der Übersetzung des Zieltextes zu **Feiertage**⁴ in Bezug auf das *Layout und die visuelle Gestaltung* ebenfalls eine regelkonforme listenartige Aufbereitung im Fokus, bei der jeder

⁴ s. Anhang: „Zieltext – Thema 2: Feiertage“

Satz für sich allein steht und mit größerem Zeilenabstand und größerer Schrift versehen wurde. Für die *Wortebene* war wiederum die Ergänzung von Begriffserklärungen und weiterführenden Erläuterungen zentral. Auch hier erleichterten in erster Linie die eingesetzten Mediopunkte sowohl sprachlich als auch visuell das Verstehen des Textes. Somit konnten Fachbegriffe, die für den Inhalt des Textes essentiell waren, beibehalten und erklärt werden. Begriffe, die für die Inhalte nicht von Belang waren und für das Textverstehen als redundant erachtet wurden, wurden aus der Übersetzung gänzlich eliminiert (z. B. „austro“, „Morgenröte“). Das Ergänzen und Erläutern von Termini bedeutete auch bei diesem zweiten Zieltext ein erhöhtes Textvolumen von einer Seite auf nunmehr insgesamt sechs DIN A4-Seiten.

Auf *Textebene* gilt anzumerken, dass der Aufbau des Zieltextes wesentlich verändert wurde. Hier wurden im Gegensatz zum *Gleichberechtigungs*-Text den beiden thematisch zusammenhängenden Texten zum Thema „Weihnachten“ und „Ostern“ zwei kurze, allgemeine Informationsabschnitte an den Anfang gestellt, die das Konzept „Feiertage“ in Bezug auf die Religion „Christentum“ konkretisieren und auf die einzelnen Feste im späteren Textverlauf hinführen. Folglich besteht der zweite *Leichte-Sprache*-Text hier aus einer übergeordneten Einheit, die zu den einzelnen Unterthemen führt. Der Textaufbau folgt somit einer Struktur vom Allgemeinen zum Spezifischen, wodurch auch bei diesem Text das Ziel galt, vorhandenes Vorwissen der Teilnehmenden zu aktivieren, um anschließend neues Wissen akquirieren zu können (s. ZT 2: Christentum → Religion → Feiertage im Kontext von Religion → Jesus Christus → Glauben an Jesus Christus → Feiertage im „Christentum“ → Weihnachten = Geburt von Jesus = Feiertag → Ostern = Auferstehung von Jesus = Feiertag usw.). Durch diese Aufmachung sind die zu behandelnden Subjekte für die ProbandInnen schnell verortbar. Es galt dabei, zunächst den Terminus „Jesus Christus“ einzuführen und zu determinieren, da dieser sowohl im Weihnachts- als auch im Ostern-Text immer wieder aufgegriffen wird.

Anschließend wurde der Begriff „Feiertage“ sowie dessen gesellschaftliche Bedeutung in Deutschland aufgeschlüsselt, indem beschrieben wird, dass Menschen beispielsweise an Feiertagen **nicht** arbeiten müssen. Zudem erwies sich die Textstruktur, die in beiden Texten (Weihnachten und Ostern) durch eingefügte Zwischenüberschriften dem gleichen Sinn der Themenorientierung folgt, als ergiebig: 1. Warum feiern die Christen Weihnachten/Ostern?, 2. Wann ist Weihnachten/Ostern?, 3. Welche Bräuche gibt es an Weihnachten/Ostern?, 4. Was machen Kinder an Weihnachten/Ostern?. Es fällt auf, dass die Zwischenüberschriften, die durch die Inhalte der Texte führen, als allgemeine Fragen formuliert sind, auf welche im darauffolgenden Textblock spezifische Erklärungen erfolgen. Die Textstruktur folgt somit einer Thema-Rhema-Struktur auf textlinguistischer Ebene (Luckhardt 2014: 1). Folglich wird eine bekannte Information einer neuen, erfragten Information vorangestellt, die zu ersterer inhaltlich abgestimmt ist (Textbsp.: Warum feiern die Christen Weihnachten? → An Weih-

nachten feiern die Christen die Geburt von Jesus.) Durch die inhaltliche und sprachliche Abstimmung von Fragen und Inhalt durch das Wiederaufgreifen des Themas aus der Frage werden das Verstehen des Textes verbessert und die Informationen greifbarer gemacht. Durch die hierarchische Überordnung der Fragen können direkte Bezüge hergestellt und die Ereignisse an Feiertagen besser erfasst werden (ebd.).

Ferner sind bei der Übersetzung weitere semantisch-lexikalische Kohäsionsmittel, die für die Erstellung von Texten in *Leichter Sprache* eine Rolle spielen, eingeflossen. Erstens wurden durch Rekurrenz zentrale Begriffe des Textes immer wieder aufgegriffen (Bsp.: Feiertage, Weihnachten etc.). Zweitens konnten durch den Einsatz von Paraphrasen lange Wörter und Komposita sowie abstrakte Begriffe umschrieben werden (s. einzelne Themenblöcke zu jeder Frage und jedem Thema). Beide Formen gelten als kohärenzstiftende Mittel, die von der Projektleitung als Voraussetzung für das Verstehen und Behalten des Textes erachtet wurden. Demnach wurde ein zweiter Zieltext erstellt, der darauf ausgelegt ist, dass kein lexikalisch-semantisches Vorwissen über die Thematik „Feiertage“ existiert (vgl. ebd.). Wie bereits einleitend erwähnt, wurde auf das Integrieren von Bildern verzichtet, um die Rezipierenden keinem zusätzlichen Reiz auszusetzen oder sie vom eigentlichen Auftrag, der Bearbeitung der Aufgaben, abzuhalten. Aus diesem Grund wurden in den Texten nur die Stellen, an denen Bilder positioniert gewesen wären, entsprechend gekennzeichnet.

Hinsichtlich der *Satzebene* galt es auch hier, eine Vereinheitlichung des Satzbaus zu schaffen, da der variierende Satzbau des Ausgangstextes durch den Wechsel von Hypotaxen und Parataxen für diese Zielgruppe nicht zweckmäßig ist. Die Sätze wurden kürzer und inhaltsärmer, wodurch sie sich einfacher rezipieren und später verarbeiten ließen. Der Satzbau erfolgt wie im *Gleichberechtigungs*-Zieltext nach der S-P-O-Struktur, die auch in den Regeln zur empfohlenen Verwendung von *Leichter Sprache* nach Bredel/Maaß (2016) geschrieben steht (Bredel/Maaß 2016b 151f.) Zudem wurden Kommata und Einschübe gänzlich vermieden sowie hypotaktische Satzkonstruktionen aufgelöst. Auch Personalpronomen zur Etablierung eines variablen Satzbaus sind für *Leichte Sprache* nicht regelkonform und wurden eliminiert (Bsp.: 1. Satz über „Weihnachtsbaum“, 2. Nebensatz, der „ihn“ erneut aufgreift). Im genannten Fall wurde Rekurrenz eingesetzt und der Begriff „Weihnachtsbaum“ wiederholt, um Kohärenz erzeugen und beibehalten zu können. Konjunktionen wurden ebenfalls aus dem Text entfernt, da intendiert wurde, die Übersetzung gemäß den Regeln aus Hauptsatzreihenungen aufzubauen. Die einzige Konjunktion, die beibehalten wurde ist „das heißt“. Bei dieser Ausnahme gilt jedoch anzumerken, dass sie mit einer zusätzlichen Einrückung in der nächsten Zeile verbunden ist, um ein besseres Verständnis der Inhalte sicherzustellen. Für die LeserInnen wurden folglich die Informationen grundsätzlich so strukturiert, dass sie aufeinander aufbauen und zu einer Art „Ziel“ führen, welches sich gleichermaßen in der Struktur des Fragebogens widerspiegelt, worauf im Folgekapitel noch genauer eingegangen wird.

Anhand derselben Aufteilung der Texte hinsichtlich ihres Volumens und der anschließenden Fragen im Fragenkatalog kann von den Probandinnen und Probanden erschlossen werden, dass es sich bei beiden christlichen Feiertagen um die gleiche gesellschaftliche Relevanz handelt.

5.4.2 Die Erstellung der Fragenkataloge

Auch bei der Erstellung des Fragekataloges standen die bereits im Zusammenhang mit dem Design der Erhebung geschilderten Gütekriterien nach Kranert (2013) im Zentrum. Es gilt hierbei jedoch anzumerken, dass im Gesamtfazit dieser Arbeit nicht primär gefolgert werden soll, ob diese Kriterien erfüllt sind, da diese bei der hiesigen empirischen Erhebung lediglich als Mittel zum Zweck gelten. Zudem waren auch bei der Konzeption der Fragebögen Durchführungs- und Auswertungsobjektivität und -ökonomie sowie die Vergleichbarkeit der Ergebnisse wichtige Kriterien.

Um das Verstehen und Behalten der Texte zu testen, wurde sich daher in dieser Arbeit für einen Fragenkatalog aus überwiegend geschlossenen Multiple-Choice-Fragen mit jeweils vier verschiedenen Antwortmöglichkeiten (a), b), c), d)) entschieden. Diese Form von Fragebogen ist schnell zu erstellen, zu vervielfältigen und auszuwerten und somit äußerst ökonomisch (vgl. Christmann 2004: 47). Da es eine Musterlösung gibt, nach der eine Antwort entweder richtig oder falsch ist, wird der Raum für Interpretationen reduziert und die Auswertungsobjektivität dieser Erhebung ist sichergestellt (vgl. Kranert 2013: 9; 15). Weiterhin sind die Ergebnisse der einzelnen Teilnehmenden somit gut vergleichbar.

Zu jedem der beiden Textthemen gibt es einen individuellen Fragenkatalog, der sowohl das Verständnis und das Behalten für den Zieltext in *Leichter Sprache* als auch für den Ausgangstext testen soll. Somit soll die Vergleichbarkeit beider Gruppen und beider Texte zum selben Thema sichergestellt werden. Negative Auswirkungen derart konzipierter Fragebögen auf die Validität und Reliabilität der Studie waren den Verfasserinnen der Arbeit bewusst: Offene Fragen hätten das Zufallsrisiko minimiert, das entsteht, wenn die TeilnehmerInnen zwischen den Multiple-Choice-Lösungen raten können. Das geschlossene Antwortformat ermöglicht somit anderen Faktoren neben dem Verstehen das Antwortverhalten zu beeinflussen, weshalb dieses nicht maximal zuverlässig getestet wird. Ferner sind die Antwortmöglichkeiten bereits Hilfestellungen bei der Beantwortung der Fragen und besonders im Falle der Behalten-Gruppe auch eine zusätzliche Gedächtnisstütze (Kranert 2013: 9; 15). In diesem Fall wird also nicht das freie Erinnern getestet, sondern die Behaltensleistung im Zusammenhang mit dem *cued recall* (Lutz 2015: 367). Aus diesen Gründen wurde in beiden Fragebögen auch eine schriftlich zu beantwortende Frage am Ende ergänzt, die keine Antwortmöglichkeiten bietet und Transferleistungen voraussetzte. Dieser letzte Fragetyp zählt zu den offenen Fragen und testet im Vergleich zu den geschlossenen Fragen das Globalver-

ständnis des Textinhalts und gibt somit Aufschluss darüber, welche Ebene der kognitiven Repräsentation erreicht werden konnte: Je nach Formulierung zeigt eine Antwort auf diese Frage, ob lediglich die Textoberfläche oder die Textbasis verstanden bzw. behalten wurde oder sogar bereits mentale Modelle zum Textinhalt entstehen konnten (vgl. Lutz 2015: 367). Da diese Frage jedoch eine Antwort in der Zielsprache Deutsch verlangt, testet sie nicht nur das rezeptive Verstehen, sondern setzt produktive Fähigkeiten voraus, was sich negativ auf die Reliabilität dieser Testfrage auswirken kann (ebd.: 25): Obwohl die korrekten Antworten bei dieser Frage validere Indizien für Verstehen sind, testet sie dieses nicht zuverlässig, da bei zu geringen produktiven Kenntnissen der ProbandInnen eine korrekte Antwort trotz richtigem Verstehen oder Behalten nicht gegeben werden kann. Durch die Tatsache, dass aus Mangel an Sprachkenntnissen oder vor Produktionsangst keine Antwort gegeben werden könnte, ist die Validität bei der offenen Frage in beiden Fragenkatalogen somit eingeschränkt. In Bezug auf Reliabilität lässt sich für diese Arbeit schließen, dass das Kriterium insgesamt eher schwierig zu beurteilen ist, da die Ergebnisse bei erneuter Durchführung variieren würden, dadurch dass die Teilnehmenden die Modalitäten bereits kennen. Insgesamt wurde durch die Verwendung überwiegend geschlossener Fragen die Priorität auf eine gute Vergleichbarkeit, Ökonomie und Objektivität gelegt. Die Fragen zielten auf Aspekte der Texte ab, die sich im Ausgangstext und Zieltext deutlich unterschieden. Die Stellen, die durch *Leichte Sprache* vereinfacht werden sollten, wurden gezielt abgefragt. Die Fragenkataloge sind für die TeilnehmerInnen aller Gruppen in *Leichter Sprache* verfasst, sodass hier keine Ungleichbehandlung und keine Verfälschungen der Ergebnisse entstehen konnten.

Thema 1: Gleichberechtigung

Der Fragenkatalog **Gleichberechtigung**⁵ konzentriert sich zunächst auf die Terminologie. Es werden anhand überwiegend geschlossener Fragen mit jeweils vier Antwortmöglichkeiten sowohl die Bezeichnungen für Sachverhalte abgefragt als auch die Bedeutungen einzelner Begriffe. Da der Ausgangstext diese Begriffe kaum oder gar nicht erklärt und als Vorwissen voraussetzt, sollte getestet werden, ob die Begriffe mit den *Leichte-Sprache*-Erläuterungen schon beim selbstständigen Lesen semantisiert werden können. Die **Fragen 1** und **3** sind Beispiele für Letzteres. Hier wird ein Sachverhalt beschrieben und anschließend vier Bezeichnungen für diesen zur Auswahl gestellt, aus denen die richtige Lösung auszuwählen war:

⁵ s. Anhang: „Fragenkatalog: Gleichberechtigung“

1. *Frauen und Männer haben die gleichen Rechte, Pflichten und Chancen. Das nennt man auch:*

- a) Chancen·gleichheit
- b) Gleich·berechtigung
- c) Lohn·gleichheit
- d) Gleichheits·quote

3. *Frauen und Männer haben die gleichen Möglichkeiten. In der Schule, im Beruf und in der Familie. Wie nennt man das auch?*

- a) Gleich·stellung.
- b) Geschlechter·quote.
- c) Chancen·gleichheit.
- d) Gleich·berechtigung.

Bei diesen Fragen wurde besonders darauf geachtet, dass alle Antwortmöglichkeiten plausibel erscheinen und zum Text passen.

In ähnlicher Weise funktioniert auch **Frage 5**, bei der jedoch ein Satz vervollständigt werden musste, der eine konkretere Situation beschreibt, was den Schwierigkeitsgrad der Frage erhöht: Die Teilnehmerin oder der Teilnehmer muss das Wort nicht nur übersetzen, sondern auch anwenden können.

5. *Welches Wort passt? Eine Frau arbeitet weniger als 36 Stunden in der Woche. Sie arbeitet deshalb in...?*

- a) Voll·zeit
- b) Teil·zeit
- c) Gleich·berechtigung
- d) Gleich·stellung

Frage 4 hingegen erfragt andersherum und gibt zunächst einen Terminus, zu dem eine Situation gefunden werden muss, die den Terminus erklärt. Im Zieltext wurde darauf geachtet, dass bei der Erläuterung von Lohngerechtigkeit, auch syntaktisch betrachtet, deutlich wird, wer mehr oder weniger Lohn bekommt und es wurde ein Beispiel ergänzt.

4. *Was bedeutet Lohn·gerechtigkeit?*

- a) Eine Frau und ein Mann haben die gleiche Arbeit.
Beide bekommen gleich viel Geld.
- b) Eine Frau und ein Mann haben die gleiche Arbeit.

Der Mann verdient mehr Geld.

- c) Eine Frau und ein Mann verdienen das gleiche Geld.
Die Frau und der Mann haben aber **nicht** die gleiche Arbeit.
- d) Eine Frau hat einen Chef. Die Frau verdient das gleiche Geld
wie der Chef.

Auch **Frage 2** erfragt die Bedeutung eines Terminus durch die Bereitstellung von vier Erklärungen. Im Zieltext wurde der Terminus ausführlicher und ohne spezifische Begriffe aus dem Berufsleben erklärt. Zusätzlich wurden Beispiele gegeben und eine Infographik ergänzt⁶.

2. Die Geschlechterquote ist ein Gesetz. Was sagt dieses Gesetz?

- a) Mehr Frauen sollen arbeiten gehen.
- b) Mehr Frauen sollen Chefs sein.
- c) Frauen sollen mehr arbeiten.
- d) Frauen sollen mehr Geld verdienen.

Des Weiteren sollte getestet werden, ob die erklärten Konzepte im Gesamten so verstanden wurden, dass sie auf Situationen übertragen werden können, was auch in Frage 4 bereits deutlich wird. Noch deutlicher testet dies jedoch **Frage 9**:

9. Ein Mann und eine Frau arbeiten in einer Firma. Der Mann und die Frau haben die gleiche Arbeit. Welche Situation (a-d) zeigt Gleichberechtigung?

- a) Der Mann und die Frau arbeiten Vollzeit.
Der Mann verdient mehr Geld als die Frau.
- b) Die Frau arbeitet Voll-zeit. Der Mann arbeitet Teil-zeit.
Die Frau verdient mehr Geld als der Mann.
- c) Der Mann und die Frau arbeiten Teil-zeit.
Die Frau verdient mehr Geld als der Mann.
- d) Der Mann arbeitet Teil-zeit. Die Frau arbeitet Voll-zeit.
Der Mann verdient mehr Geld als die Frau.

⁶ s. Anhang: „Zieltext – Thema 1: Gleichberechtigung“

Außerdem wurde im Zieltext darauf geachtet, dass Gründe für und Maßnahmen gegen Ungleichberechtigung im Beruf als solche erkannt werden können. Dies sollten die **Fragen 7, 8** und die offene **Frage 10** testen:

7. Informationen aus dem Text: Frauen verdienen weniger als Männer. Warum?

- a) 30% von allen Frauen arbeiten nicht.
- b) Es gibt Chancengleichheit.
- c) Es gibt Lohn-gerechtigkeit.
- d) Es gibt **keine** Lohn-gerechtigkeit.

8. Informationen aus dem Text: Warum verdienen Männer mehr Geld als Frauen?

- a) Männer arbeiten 30% mehr als Frauen.
- b) Frauen arbeiten oft in Teilzeit.
- c) Die Regierung sagt: Frauen sollen weniger Geld verdienen.
Das ist ein Gesetz.
- d) Das Bundesministerium sagt: Männer müssen Chefs sein.

10. Welche neuen Gesetze gibt es für Gleichberechtigung? Schreiben Sie zwei Maßnahmen auf.

Bei den Fragen 7 und 8 wurde der Zusatz „Informationen aus dem Text“ ergänzt, damit die TeilnehmerInnen nicht der falschen Annahme erliegen, dass sie eigenes Vorwissen oder eigene Überlegungen einbringen sollen. Wie bereits beschrieben bietet Frage 10 als offene Frage keine Antwortmöglichkeiten zur Orientierung oder Gedächtnisstütze. Die Teilnehmenden mussten also zeigen, ob sie die Maßnahmen im Text als solche erkannt und verstanden oder behalten haben. Darüber hinaus sollten sie diese in eigenen Worten wiedergeben, wodurch getestet werden sollte, ob die Teilnehmenden den Text lediglich oberflächlich reproduzieren oder, ob die ProbandInnen bereits mentale Modelle zu den Konzepten entwickelt haben.

Des Weiteren sind im Ausgangstext die Begriffe „Regierung“ und „Bundesministerium“ nicht getrennt. Dort steht, die Regierung mache die Gesetze, aber das Ministerium kümmere sich um Gleichberechtigung. Beide Begriffe stehen nicht beieinander und können so nicht notwendigerweise von den RezipientInnen ohne Vorwissen über politische Institutionen miteinander in Verbindung gebracht werden. Im Zieltext tauchen ebenfalls beide Begriffe an unterschiedlichen Stellen auf, werden jedoch im gleichen Themenblock genutzt. Am Ende wird erklärt, wer die Gesetze macht und dass ein Ministerium ein Teil der Regierung ist. Ob dies so verständlich wird, sollte die **Frage 6** testen:

6. Wer macht die Gesetze für Gleichberechtigung?

- a) Die Bundeskanzlerin.
- b) Die ganze Regierung von Deutschland.
- c) Das Bundesamt für Gleichstellung.
- d) Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Thema 2: Feiertage

Parallel dazu wurde ein Fragenkatalog zum Thema **Feiertage**⁷ erstellt. Dieser setzt sich wie auch der Fragebogen zum Thema *Gleichberechtigung* aus überwiegend geschlossenen Fragen zusammen, die den Probanden jeweils vier Lösungsmöglichkeiten nach dem Multiple-Choice-Prinzip zur Verfügung stellen, aus denen eine richtige Antwort auszuwählen ist (vgl. Kranert 2013: 12). Da der Ausgangstext **Feiertage** von den Zweitsprachlernenden einige schwierige Begriffe als Vorwissen voraussetzt, soll der erstellte Fragebogen zum gleichnamigen Thema prüfen, ob mithilfe Leichter-Sprache-Erklärungen in den Zieltexten bereits einige dieser Begriffe beim ersten Rezipieren des Textes semantisiert und richtig verstanden werden können.

Die **Fragen 1 bis 4** sind ein Beispiel typischer geschlossener Fragen, bei denen nach einem Sachverhalt gefragt wird, den die Teilnehmenden entweder im Text aufsuchen (Gruppe „Verstehen“) oder später frei erinnern und richtig zuordnen müssen (Gruppe „Behalten“). Als Voraussetzung für die richtige Beantwortung der Frage galt zunächst das Verständnis des jeweiligen Begriffs:

1. Wer ist am 24. Dezember geboren?

- a) Gott
- b) Jesus
- c) Der Osterhase
- d) Das Christkind

2. Was ist **ein** typischer Brauch an Weihnachten in Deutschland?

- a) Weihnachtsbaum
- b) Advent
- c) Das Christentum

⁷ s. Anhang: „Fragenkatalog: Feiertage“

- d) Eltern und Kinder

3. *Was machen Kinder an Weihnachten?*

- a) Oster-eier bemalen
- b) Fest-essen kochen
- c) Einen Wunsch-zettel schreiben
- d) Den Neu-beginn feiern

4. *Wie heißt die Zeit vor Weihnachten?*

- a) Heilig-abend
- b) Advents-zeit
- c) Voll-mond
- d) Frühlings-fest

Bei den einleitenden vier Fragen wurde bei diesem Fragenkatalog Wert auf Plausibilität und einfache Erkennbarkeit der richtigen Antwort gelegt, dadurch dass der Text inhaltlich einfacher konzipiert war als der komplexere Text zum Thema *Gleichberechtigung*. Sofern die Probandinnen und Probanden das Thema verstanden haben, sollten sie in kürzester Zeit in der Lage sein, die richtige Antwort auszuwählen, da ihnen die drei alternativen Antwortmöglichkeiten kontextuell unstimmig erscheinen sollten. Bei diesen Fragen konnte man die Antwort bereits mit den in der Frage formulierten Termini in Verbindung bringen und logische Rückschlüsse ziehen, auch weil ein einfaches Vokabular verwendet wurde.

Bei den **Fragen 5 bis 7** wurde der Schwierigkeitsgrad erhöht, da zum einen die Antwortmöglichkeiten länger und die Themen konkreter und abstrakter wurden. Bei diesen Fragen war im Vergleich zu den ersten vier Fragen ein Detailverstehen gefragt, was eine gezieltere Lesestrategie voraussetzt (vgl. Kranert 2013: 14):

5. *Mit was wird der Weihnachts-baum geschmückt?*

- a) Mit Kerzen, Kugeln und Sternen
- b) Mit Farbe und Tüchern
- c) Mit Ketten und Schlössern
- d) Mit bunten Eiern

6. *Was bedeutet das Wort „Auferstehung“?*

- a) Jesus ist geboren.
- b) Jesus ist gestorben.
- c) Jesus ist von den Toten zurück-gekommen.
- d) Jesus ist der Sohn von Gott.

7. *An was glauben die Kinder an Ostern?*

- a) Sie glauben an den Weihnachts-mann.
- b) Sie glauben an das Frühlings-fest und die Oster-eier.
- c) Sie glauben an die Geschenke.
- d) Sie glauben an den Oster-hasen.

Die grammatikalische Herausforderung der **Fragen 5 und 6** war zunächst die richtige Zuordnung des Partizip II der Verben (z. B. schmücken – geschmückt, sterben – gestorben). Da diese Verben nicht zum Grundwortschatz des Sprachkurses gehören, kann der Inhalt der Fragen nicht als Vorwissen vorausgesetzt werden, womit die Fragen eine erhöhte Schwierigkeit aufweisen. Zudem waren bei **den Fragen 6 und 7** ganze Sätze als Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die jeweils das gleiche Subjekt haben. Sie erfragen die Bedeutung eines Terminus oder eine Tradition. Mit diesen Fragen sollte getestet werden, ob die erklärten Konzepte so verstanden wurden, dass sie auch den jeweiligen Feiertagen korrekt zugeordnet werden konnten (Bsp.: 1. Kinder an Weihnachten → Wunschzettel schreiben; 2. Kinder an Ostern → Ostereier bemalen). Es galt also, die Verben bzw. Objekte innerhalb der Sätze zu verstehen und kontextuell richtig zu deuten. Erst dann würde die korrekte Antwort ersichtlich erscheinen.

Ferner sollte getestet werden, ob die in den Texten erklärten Begrifflichkeiten in ihrer Bedeutung soweit verstanden wurden, dass sie sich auf bestimmte Bräuche und Situationen übertragen lassen. Diese Überprüfung bot sich für die **Fragen 8 und 9** an, bei denen als zusätzliche Hürde ebenfalls eine Antwortmöglichkeit gegeben wurde, die besagte, dass keine der genannten Antwortmöglichkeiten korrekt sei. Dies erlaubt eine Differenzierung zwischen TeilnehmerInnen, die den Text inhaltlich verstanden haben und TeilnehmerInnen, die mit dieser Alternative nicht rechnen und hoffen, dass sie mit dieser Antwort (d) richtig liegen:

8. *Was sind typische Bräuche an Ostern in Deutschland?*

- a) Die Eltern verstecken die Kinder im Garten.
- b) Die Kinder verstecken die Eltern im Garten.
- c) Die Eltern bekommen Ostereier.
- d) Keine Antwort ist richtig.

9. *Warum passen Frühling/Neu-beginn und Ostern/Jesus zusammen?*

- a) Frühling heißt Neu-beginn und an Ostern ist Jesus zurück-gekommen.
- b) Frühling heißt Auf-erstehung und an Weihnachten ist Jesus zurück-gekommen.
- c) Frühling und Neu-beginn und Oster-eier und Jesus gehören zusammen.
- d) Keine Antwort ist richtig.

Frage 8 setzt in diesem Beispiel das Verstehen des Wortes „Brauch“, das in beiden Zieltex-
ten ausführlich erklärt wird, sowie die Zuordnung des richtigen Feiertags, voraus. Die zusätz-
liche Schwierigkeit besteht hier darin, dass sich innerhalb der einzelnen Antwortmöglichkei-
ten lediglich die Subjekte verändern oder eine bestimmte Handlung dem richtigen Subjekt
zuzuweisen ist (Bsp.: Kinder suchen und bekommen Ostereier, **nicht** die Eltern). Auch das
Verb „verstecken“ könnte einigen ProbandInnen nicht bekannt sein, wodurch natürlich die
Handlung in den ersten beiden Antwortmöglichkeiten nicht nachvollziehbar ist. Die zusätzli-
che Option „Keine Antwort ist richtig.“ sorgt im ersten Moment für Verwirrung, zwingt die
ProbandInnen jedoch auch, die Informationen im Text erneut zu lesen und zu verstehen.
Diese Möglichkeit bleibt jedoch für die Behalten-Gruppe, die die Inhalte frei erinnern muss,
ausgeschlossen. Bei Frage 9 wird von den Teilnehmenden gefordert, dass sie die im Ostern-
Text gegebenen (Fach)-Termini „Frühling/Neubeginn“ und „Ostern/Jesus“ miteinander in
Verbindung setzen. Die Beantwortung der Frage setzt zudem voraus, dass jene Bedeutung
der Begriffe von den LeserInnen verstanden wurde und sie in der Lage sind, eine Korrelation
herzustellen. Hier ist Antwortmöglichkeit d) nicht die richtige Wahl.

Schließlich wurde im Zieltext darauf geachtet, dass die Erklärungen der Begriffe zum Thema
„Feiertage“ einem systematischen Ablauf folgen und inhaltlich zueinander kohärent sind. Da
auch bei diesem Fragebogen eine finale offene Frage intendiert war, die keine feste Lösung
vorgab und eine freie Äußerung in der Fremdsprache Deutsch erforderte, galt es, eine Infor-
mation aus dem Text zu greifen, an welcher das Globalverstehen und Behalten der Textin-
halte geprüft werden konnte (vgl. Kranert 2013: 14):

*10. Schreiben Sie: Warum feiern die Christen Ostern und welche Bedeutung hat es für
die Christen?*

Bereits beim Lesen dieser Frage wird deutlich, dass sie zwei Antworten abverlangt: 1. Den
Grund des Osterfestes und 2. seine Bedeutung für die AnhängerInnen des Christentums.
Hier war also ein spezifisches Detailwissen gefragt (ebd.). Diese Frage konnte nur korrekt
beantwortet werden, wenn das Gesamtkonzept „Ostern“ verstanden wurde. Demnach waren
bei dieser Transferleistung definitiv die Begriffskomponenten „Auferstehung“ und „Neube-
ginn“ in Bezug auf das Leben Jesu Christi zu nennen und miteinander in Verbindung zu set-
zen, um die volle Punktzahl (5 Punkte) zu erreichen.

Insgesamt wurden die Fragen mit Blick auf die Veränderungen zwischen Ausgangs- und
Zieltext erstellt, sodass die Ergebnisse zeigen können, ob diese Veränderungen zu unter-
schiedlichen **Verstehens-** und **Behaltensleistungen** geführt haben. Darüber hinaus sollten
unterschiedliche Schwierigkeitsgrade in der Fragestellung Rückschlüsse auf die erreichte

Stufe im Verstehens- und Behaltensprozess erlauben: Wurde die Textoberfläche memoriert oder der Text auch inhaltlich erfasst? Die Überlegungen zum Fragenkatalog zeigen bereits, dass die Fragetypen variieren und jede Frage einen spezifischen inhaltlichen Aspekt der Texte erfragt. Die Variationen der Fragetypen und der Schwierigkeitsgrade haben Auswirkungen auf die Auswertung der Ergebnisse, weshalb sich für eine differenzierte Bewertung der einzelnen Fragen entschieden wurde, die im folgenden Kapitel beschrieben wird.

5.4.3 Das Bewertungssystem

Das Bewertungssystem wurde darauf ausgelegt, dass bei der Auswertung der Fragen ein bindender Erwartungshorizont für die Prüfenden zur Verfügung stand. Für die geschlossenen Fragen war hier die zu vergebene Punktzahl vorgegeben und konnte nur durch Auswahl der korrekten Antwortmöglichkeit entweder vollständig oder gar nicht erzielt werden. Die Auswertungsobjektivität wurde somit sichergestellt. Eine Ausnahme bildet hier die Frage 10, bei der in beiden Fragebögen jeweils 2,5 oder 5 Punkte erzielt werden. Auch diese Bewertung wurde jedoch an klar formulierte Erwartungen an die Antwort gebunden, die für die jeweiligen Fragenkataloge im Anschluss genauer beschrieben werden. Auch für diese offene Frage wurde demnach auf eine möglichst objektive Auswertung geachtet. Zugunsten einer besseren Vergleichbarkeit wurde darauf geachtet, dass insgesamt bei allen Texten dieselbe Punktzahl von 30 Punkten erreicht werden konnte. Zudem variieren bei den einzelnen Fragen die zu erreichenden Punktzahlen analog zum Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Fragen.

Thema 1: Gleichberechtigung

Im Fragebogen zu Thema 1 konnten bei den Fragen 1, 3, 5 und 6 jeweils **2 Punkte** erreicht werden. Es handelt sich um geschlossene Multiple-Choice-, bei denen lediglich unter vier Antwortmöglichkeiten der richtige Begriff gefunden werden musste. Als schwieriger wurden die Fragen 2, 7, und 8 eingestuft, weshalb hier insgesamt **3 Punkte** zu erreichen waren. Hier wurden ebenfalls vier Antwortmöglichkeiten gegeben, die jedoch nicht nur aus einem Begriff, sondern einem Satz bestanden, der als solcher verstanden werden musste. Außerdem fanden sich die Sätze in Frage 2 nicht wörtlich im Text und um die Fragen zu beantworten, sollte der Teilnehmer oder die Teilnehmerin die einzelnen Phänomene verstanden haben und in der Lage sein, sie auf die Formulierungen in der Frage zu übertragen. Im Fall der Fragen 7 und 8 sollten die TeilnehmerInnen erkannt haben, was Probleme oder Ursachen der Gleichberechtigung im Beruf sind. Bei den Fragen 4 und 9 konnten **4 Punkte** erreicht werden. Hier sollten die TeilnehmerInnen nicht nur die Begriffe verstanden haben, sondern die im Text beschriebenen Beispiele auf Alltagssituationen übertragen. Zudem waren hier mehrere Sätze pro Antwortmöglichkeit zu lesen und zu verstehen. Aufgabe 10 war schließlich eine offene Frage, bei der die TeilnehmerInnen bis zu zwei Antwortsätze aufschreiben sollten. Da hier

keine Hilfestellung in Form von Auswahlmöglichkeiten gegeben wurde und die relevanten Informationen eigenständig paraphrasiert werden mussten, konnten bei dieser Aufgabe **5 Punkte** erreicht werden. Für die Behalten-Gruppe wurde durch diese Frage zudem das freie Erinnern an die im Text enthaltenen Informationen getestet. Hinsichtlich der zu vergebenden Punktzahl zeichnet sich diese Frage durch eine gestaffelte Bewertung aus. Dafür wurde sich entschieden, weil die Frage aus zwei inhaltlichen Komponenten besteht (zwei Maßnahmen), die angegeben werden sollten, um **5 Punkte** zu erreichen. Konnten Teilnehmende jedoch nur eine Maßnahme nennen, wurden **2,5 Punkte** vergeben. Sprachliche Aspekte wie inkorrekte Orthographie, Syntax oder Grammatik wurden dabei nicht bewertet, um die ohnehin eingeschränkte Validität dieser Frage nicht gänzlich zu eliminieren. Durch diese eindeutig formulierten Anforderungen an die Antworten der Teilnehmenden wurde die Auswertungsobjektivität sowie die Vergleichbarkeit gewahrt.

Thema 2: Feiertage

Bei den Fragen zu Thema 2 konnten in den Fragebögen bei den ersten vier geschlossenen Multiple-Choice- Fragen (1-4) jeweils **2 Punkte** erreicht werden. Dies ist damit zu begründen, dass es sich bei diesen Fragen um geschlossene Fragen handelt, bei denen es lediglich galt, den richtigen Terminus im Text ausfindig zu machen (Verstehen) bzw. zu erinnern (Behalten). Diese Fragen konnten somit auch bei einer schnelleren, selektiven Lesestrategie problemlos beantwortet werden. Bei den Fragen 5 bis 7, bei denen **3 Punkte** zu erreichen waren, wurden teilweise ganze Sätze und nicht nur einzelne Begriffe als Antwortmöglichkeit gegeben. Außerdem sollten bereits verschiedene Konzepte zum Thema Weihnachten und Ostern verstanden worden sein und mit der Frage in Verbindung gebracht werden. Die Fragen 8 und 9 verlangen nicht nur spezifischeres Vokabular ab, sondern zwangen die ProbandInnen auch, vier (Fach)-Begriffe sinnvoll miteinander zu verbinden und gleichzeitig die Bedeutung dahinter zu verstehen. Eine zusätzliche Hürde stellte bei diesen Fragen die Antwortmöglichkeit „Keine Antwort ist richtig.“ dar, weshalb sie mit insgesamt **4 Punkten** zu bewerten war. Frage 10, die eine offene Frage darstellte und keinerlei Lösungsmöglichkeiten bot, sondern zwei eigene, aufgeschriebene Antworten von den Teilnehmenden voraussetzte, die die reproduktiven Deutschkenntnisse und das Verständnis des Gesamthalts abfragte, wurde mit **5 Punkten** bewertet. Hierbei ist es wichtig anzumerken, dass es zwei feststehende Begriffe innerhalb der Texte gab, die für die Antwort unumgänglich waren und definitiv genannt werden mussten, was das Globalverstehen des gesamten Textes zum Thema *Ostern* erfordert und eine weitere Schwierigkeit bei der Formulierung eines eigenen Konzeptes präsentiert. Wie beim Fragenkatalog zum Thema Gleichberechtigung lag auch hier die Besonderheit der Frage in einer gestaffelten Bewertung. Konnten Teilnehmende nur eines der beiden Konzepte angeben, wurden **2,5 Punkte** vergeben, wurden beide Begriffe genannt, wurden **5 Punkte**

vergeben. Auch hier wurden sprachliche und grammatikalische Fehler bei der Bewertung nicht berücksichtigt, um die Validität trotz Einschränkungen gewährleisten zu können und die Auswertungsobjektivität sowie die Vergleichbarkeit insgesamt beizubehalten. Insgesamt waren auch hier **30 Punkte** zu erreichen.

Grundsätzlich gilt hierbei zu bemerken, dass die Beantwortung der Fragen und das Erreichen hoher Punktzahlen für die TeilnehmerInnen der Behalten-Gruppen schwieriger war, da sie eine zusätzliche kognitive Leistung erbringen und alle Inhalte frei erinnern sollten. Darüber hinaus hatten sie weder die Möglichkeit, Informationen erneut nachzuschlagen, noch Lexika oder andere Nachschlagewerke zu Rate zu ziehen. Im nachfolgenden Kapitel wird die Anwendung der Materialien und die gesamte Durchführung ausführlich beschrieben sowie im Anschluss daran die Ergebnisse und die daraus abzuleitenden Erkenntnisse für das Forschungsfeld *Leichte Sprache im Integrationsbereich* dargestellt.

6 Durchführung und Analyse

Die Empirie gestaltete sich in der Praxis schwieriger als im Vorfeld von der Projektgruppe angenommen. Da das Angebot an Orientierungskursen in Hildesheim zum Zeitpunkt der Erhebung stark zurückgegangen war, kamen nur wenige Kurse für die Erhebung dieser Arbeit in Frage. Darüber hinaus galt es zunächst, DozentInnen zu finden, die bereit waren, ihre TeilnehmerInnen und Unterrichtseinheiten für die Untersuchung zur Verfügung zu stellen. Auch der logistische Aufwand hinsichtlich der verfügbaren Räumlichkeiten war nicht immer unproblematisch. Zusätzlich musste festgestellt werden, dass in Orientierungskursen die Präsenz der TeilnehmerInnen stark variierte, was dazu führte, dass an einigen Tagen nur die Hälfte der Teilnehmenden vor Ort war und an den Erhebungen teilnehmen konnten. Insgesamt fanden sich vier Gruppen, in denen ausreichend Testpersonen anwesend waren, so dass ein Vergleich der Ergebnisse möglich war. Nach dem Ablaufplan wurden an vier verschiedenen Terminen in vier verschiedenen Kursgruppen jeweils ein Text sowohl auf **Verstehen** als auch auf **Behalten** getestet. Die vier einzelnen Gruppen (A-D) der Empirie teilen sich wie folgt auf:

- Gruppe A: Ausgangstext „Gleichberechtigung“ (22.08.17)
 - A.1: Verstehen (8 Probanden)
 - A.2: Behalten (7 Probanden)
- Gruppe B: Zieltext (LS) „Gleichberechtigung“ (23.08.17)
 - B.1: Verstehen (12 Probanden)
 - B.2: Behalten (12 Probanden)
- Gruppe C: Ausgangstext „Feiertage“ (16.11.17)
 - C.1: Verstehen (5 Probanden)
 - C.2: Behalten (4 Probanden)
- Gruppe D: Zieltext (LS) „Feiertage“ (21.09.17)
 - D.1: Verstehen (8 Probanden)
 - D.2: Behalten (8 Probanden)

Die Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse ist durch diese Umstände allerdings eingeschränkt, was in der abschließenden Diskussion thematisiert wird. Des Weiteren ist anzumerken, dass sowohl Gruppen, in denen vorab nur wenig Anweisungen gegeben und Aufgaben, Vokabeln und anderweitige Frage erklärt und beantwortet werden mussten, unter den ProbandInnen waren, als auch Gruppen, denen die Untersuchung insgesamt deutlich schwerer fiel. Dies lässt auf unterschiedliche Sprachniveaus der Teilnehmenden zwischen den Kursen und somit auch zwischen den ProbandInnengruppen schließen. Genaue Aussagen

zum Lernstand und zum Sprachniveau der Teilnehmenden können jedoch nicht getroffen werden, da keiner der Kurse zu dem Zeitpunkt den „Deutschtest für Zuwanderer“ abgelegt hatte und auch von unserer Seite keine vorherigen Tests zum Sprachniveau vorgenommen wurden.

Wie aus dem Korpus des Methodik-Teils ersichtlich wird, basieren die genannten Zieltexte in *Leichter Sprache* auf inhaltlicher Ebene auf den Ausgangstexten des Lehrwerks. In jeweils zwei der Gruppen wurden die unveränderten Ausgangstexte, die unter Berücksichtigung des ursprünglichen Layouts aus dem Lehrwerk abgetippt wurden, verteilt und in den anderen zwei Gruppen die Zieltexte in *Leichter Sprache*. Aufgrund unterschiedlicher zeitlicher Abläufe der **Verstehen**- und **Behalten**-Gruppen wurde jede Untergruppe (A.1 und A.2 etc.) in getrennten Unterrichtsräumen bei der Bearbeitungsphase von je einer Projektleiterin betreut.

Jeweils zu Beginn jeder Erhebung wurde das Thema des Textes (*Gleichberechtigung* oder *Feiertage*) bei beiden Gruppen genannt, um bei allen TeilnehmerInnen eventuell existierendes Vorwissen zu aktivieren. Ebenfalls wurde den Probandinnen und Probanden vor Aushängung der Texte der Ablauf der empirischen Studie geschildert. Den Gruppen, die mit den Zieltexten arbeiteten, wurden darüber hinaus die Besonderheiten der *Leichte-Sprache*-Texte in kurzer Form erklärt. Beiden Gruppen wurden danach die unterschiedlichen Fragetypen (Multiple-Choice und offene Fragen) kurz beschrieben, aber die jeweiligen Fragen nicht vorgelesen oder näher erklärt. Auch das Bewertungssystem wurde nicht offen gelegt, sodass die Teilnehmenden eigenständig priorisieren konnten und für jede Frage die Zeit aufwenden, die sie zu brauchen glaubten. Die jeweilige Gruppe 1 (A.1, B.1, C.1, D.1) repräsentiert in der Erhebung die „**Verstehen**-Gruppe“, die nach 30 Minuten Lesezeit anschließend einen Fragebogen mit insgesamt zehn Fragen zum Inhalt des Textes bekam, für dessen Beantwortung sie anschließend maximal 15 Minuten Zeit hatte. Die **Behalten**-Gruppe (Gruppe A.2, B.2, C.2, D.2) hatte ebenfalls zunächst 30 Minuten Zeit, die Texte zu lesen, sollte die Fragen jedoch erst nach einer zusätzlichen Unterrichtseinheit von 30 Minuten aus dem Gedächtnis heraus beantworten.

Wie einleitend bereits beschrieben, gestaltete sich die Durchführung innerhalb der Kurse wie folgt:

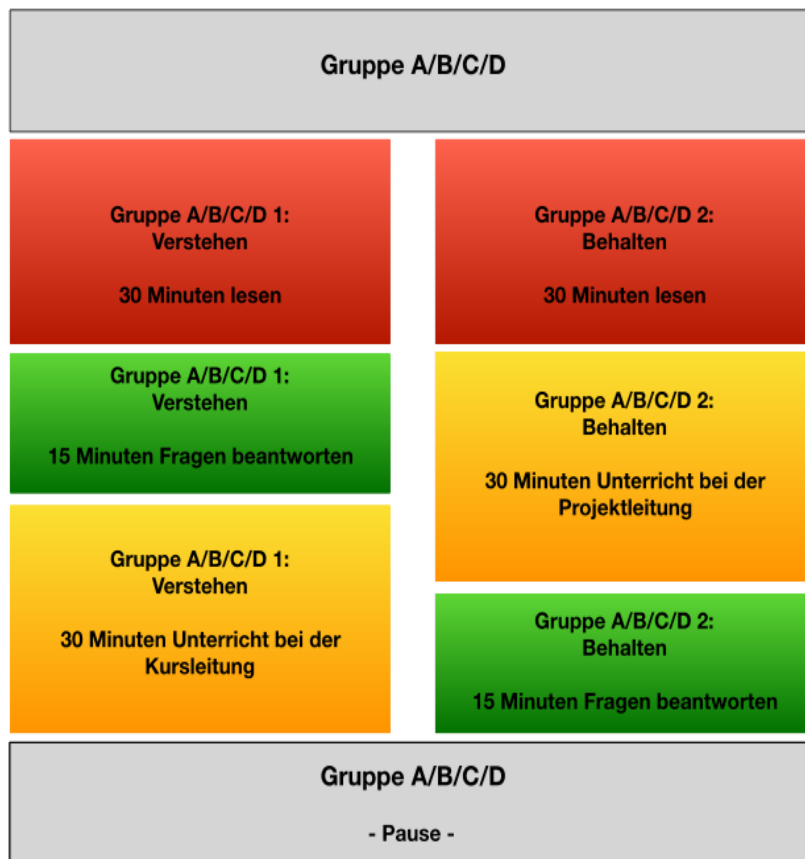


Abbildung 3: Ablaufplanung der empirischen Erhebung

Aus dem Schaubild (Abbildung 3) wird der jeweils anders strukturierte Ablauf der Erhebung in beiden Gruppen ersichtlich. Es wird deutlich, dass beide Gruppen räumlich voneinander getrennt sind und mit je einer Projektleiterin besetzt werden, da eine Erhebung unter den oben genannten Gesichtspunkten anders nicht möglich gewesen wäre. Nachdem das Thema des Textes genannt und der Ablauf der Durchführung geschildert wurde, wurden keine weiteren Fragen mehr entgegengenommen. Während der für beide Gruppen simultan, aber in getrennten Räumlichkeiten durchgeführten Lese- und Unterrichtsphase wurde von der Projektleitung darauf geachtet, dass jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin alleine liest und eine ruhige Arbeitsatmosphäre herrscht. Der Gebrauch der Muttersprache wurde ausdrücklich untersagt, um zu vermeiden, dass Verständnisfragen unter den TeilnehmerInnen geklärt werden können. Die Atmosphäre und die Rahmenbedingungen der Erhebung waren somit für alle Gruppen identisch, wodurch die Durchführungsobjektivität gewährleistet werden konnte (Kranert 2013: 9). Den TeilnehmerInnen wurde des Weiteren nicht gestattet, ihre Smartphones oder Wörterbücher zu nutzen. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Ergebnisse

aus den Fragebögen nur auf den Text selbst zurückzuführen sind und die jeweilige Wahl eines Hilfsmittels den Erfolg nicht beeinflussen konnte. Waren die TeilnehmerInnen vor Ablauf der Zeit fertig, wurden sie aufgefordert, den Text erneut zu lesen und gegebenenfalls wichtige Wörter zu markieren oder Notizen in den Texten zu machen. Nach 30 Minuten war die Bearbeitungszeit für beide Gruppen beendet. Nach dieser Phase waren für die Gruppen 1 und 2 andere Vorgehensweisen vorgesehen, was auch bereits in der Lesephase zu unterschiedlichen Beobachtungen bezüglich der Teilnehmenden geführt hat, die daher separat beschrieben werden sollen.

6.1 Durchführung zur Ermittlung der Verstehensleistung

Den **Verstehen**-Gruppen (Gruppe 1 im Schaubild) war es gestattet, für die Beantwortung der Fragen den bereitgestellten Text zur Hilfe zu nehmen. Es wurde darauf geachtet, dass jede Person ihren eigenen Fragebogen bearbeitet und nicht vom Sitznachbarn oder von der Sitznachbarin abschreibt, um eine Authentizität und Reliabilität der Ergebnisse gewährleisten zu können (Kranert 2013: 9). Nach der vorgegebenen Zeit mussten alle TeilnehmerInnen den Fragebogen abgeben und wurden schließlich in die Pause entlassen, bevor der reguläre Unterricht im Orientierungskurs weiterging. Während der Lesephase der **Verstehen**-Gruppen wurden folgende Beobachtungen gemacht:

In **Verstehen**-Gruppe **A.1** (Ausgangstext-*Gleichberechtigung*) war nach Verteilung der Texte bereits nach zehn Minuten Lesezeit auffällig, dass die ersten TeilnehmerInnen unruhig wurden, da die meisten den Ausgangstext mindestens einmal gelesen hatten und sich fragten, wie sie weiter verfahren sollen. Die meisten Teilnehmenden respektierten allerdings die Lesephase von 30 Minuten und blieben so lange ruhig am Platz, bis mit den anschließenden Fragenkatalogen begonnen wurde. Einige begannen, sich auf Ratschlag der Projektleitung Notizen zu machen, machten jedoch nach 20 Minuten einen sichtlich gelangweilten bzw. unterforderten Eindruck.

Auch bei der Erhebung in **Verstehen**-Gruppe **C.1** (Ausgangstext-*Feiertage*) wurden ähnliche Beobachtungen getätigt. Jener Text war konzeptionell länger als der Ausgangstext zum Thema *Gleichberechtigung*, da er aus zwei Einzeltexten zu Weihnachten und Ostern bestand. Beide Texte sind allerdings durch ihre thematische Einordnung als „christliche Feiertage“ miteinander verbunden, was auch von den Teilnehmenden erkannt wurde. Im erhobenen Kurs wurde allgemein nur maximal 20 Minuten konzentriert gelesen. Danach wurden die ersten Teilnehmenden unruhig oder versuchten, Vokabeln zu erfragen oder Wörter nachzuschlagen, was unterbunden wurde. Viele fühlten sich auch hier aufgrund des geringen Textvolumens unterfordert und warteten darauf, dass es weiterging. Die meisten ProbandInnen

blieben jedoch auch hier bis zum Ablauf der Zeit ruhig an ihrem Platz, bis die Fragenkataloge verteilt wurden.

Bei der Erhebung beider genannter Ausgangstexte in den **Verstehen-Gruppen** stellte sich nach der Lesephase und bei der anschließenden Beantwortung der Fragebögen schnell heraus, dass die Texte inhaltlich und sprachlich unterschätzt wurden. Von besonders ehrgeizigen TeilnehmerInnen sowie von besonders schwachen Lernenden wurde zwischendurch um Hilfe gebeten, da man sichergehen wollte, alles verstanden zu haben oder einzelne Begriffe oder gar ganze Sätze persönlich erklärt zu bekommen, was jedoch nicht geschah, um die Aussagekraft und Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht zu beeinflussen. Die **Verstehen-**Gruppe sah sich mit den Ausgangstexten sichtbar vor eine Herausforderung gestellt. Dies war zum Teil auch den Schriftgrößen und -arten (Serifenschrift im AT) geschuldet sowie dem Aufbau der Texte, was aber auch gewollt war, um die Unterschiede einfacher feststellen zu können. Allgemein ergab sich aus den Rückmeldungen der Teilnehmenden, dass die Ausgangstexte inhaltlich und syntaktisch zu schwierig waren, um die Fragen mit hundertprozentiger Sicherheit korrekt beantworten zu können. Die Auswertung der Fragebögen bestätigte die vorangestellte Vermutung der Projektleitung. Genauere Ergebnisse erfolgen im späteren Verlauf unter Kapitel 7.

Innerhalb der **Verstehen-Gruppen B.1** und **D.1** (*Zieltext-Gleichberechtigung* und *Zieltext-Feiertage*) wurden Unterschiede beobachtet: Von Beginn an herrschte innerhalb der Zieltext-Gruppen eine deutlich ruhigere und konzentriertere Arbeitsatmosphäre, was zunächst darauf zurückzuführen ist, dass die *Leichte-Sprache*-Texte mehr als dreimal so lang waren wie die Ausgangstexte. Durch das höhere Textvolumen wurde sich mehr Zeit genommen und bei der einen oder anderen Information eine Markierung oder Notiz vorgenommen. Der Ehrgeiz, die anschließenden Fragen korrekt beantworten zu wollen, war spürbarer als bei den Ausgangstext-Gruppen. Dennoch gab es auch bei diesen Gruppen zwischendurch Meldungen, die sich vor allem darauf bezogen, wie die Linienformen und Einrückungen innerhalb der *Leichte-Sprache*-Texte zu verstehen seien oder ob man im Text schon Antworten anzukreuzen habe. Letztere Unklarheit rührte offenbar von den Zwischenüberschriften her, die als Fragen formuliert waren: (Bsp.: „*Warum feiern die Christen Weihnachten?*“). Dies ist jedoch bei Zwischenüberschriften in *Leichte-Sprache*-Texten üblich, um eine klare Frage-Antwort-Struktur zu etablieren, die den LeserInnen zusätzliche Orientierung gewährt. Dies legt die Vermutung nahe, dass die TeilnehmerInnen kein Vorwissen über *Leichte-Sprache*-Texte hatten und in deren Gebrauch unerprobt waren.

Insgesamt lasen alle ProbandInnen der **Verstehen-Gruppen** (1) die Zieltexte mindestens ein Mal und waren bis Ablauf der Lesezeit damit beschäftigt, was auf eine Gründlichkeit beim Lesen schließen ließ. Einige Teilnehmende waren mit der Länge des Textes überfordert und fragten nach zusätzlichen zehn Minuten Zeit, was allerdings aufgrund des knappen Zeitma-

nagements und der Tatsache, dass alle ProbandInnen gleichzeitig die Lese- und die Fragenkataloge bearbeiten mussten, um eine Gleichbehandlung der TeilnehmerInnen und eine Reliabilität der Ergebnisse erzielen zu können, nicht gestattet werden konnte. Demnach wurde kurzerhand entschieden, dass die Fragenkataloge nach exakt 30 Minuten verteilt und bearbeitet werden sollten. Diejenigen, die nochmal etwas nachlesen wollten, konnten dies ohnehin tun, da sie den Text weitere 15 Minuten bearbeiten konnten. Erstaunlicherweise entwickelten mehrere TeilnehmerInnen bei den Zieltexten direkt eine Lesestrategie, indem sie sich zunächst die wichtigsten Begriffe aus den Fragen durchlasen und diese dann im Text markierten und die dazugehörige Information erneut lasen, um die Frage richtig beantworten zu können. Ein Großteil der TeilnehmerInnen schaffte es in der vorgegebenen Zeit, alle zehn Fragen zu beantworten. Einige hatten sogar noch Zeit, die Richtigkeit ihrer Fragen zu überprüfen und bei der offenen Frage 10 eine ausführliche Antwort auszuformulieren und fragten nach grammatischer Richtigkeit bei der Formulierung. Diese Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit der Teilnehmenden wirkten sich im Großen und Ganzen positiv auf die Ergebnisse aus und deuten auf eine bessere **Verstehensleistung** bei den Zieltexten hin. Nach der abgelaufenen Zeit wurden alle Fragebögen eingereicht und die Probandinnen und Probanden in eine Pause entlassen.

6.2 Durchführung zur Ermittlung der Behaltensleistung

Die **Behalten**-Gruppen (Gruppe 2 im Schaubild) hatten wie die *Verstehen*-Gruppen nach Aushändigung der Ausgangs- und Zieltexte zunächst 30 Minuten Lesezeit. Ihnen wird allerdings vorab der Hinweis gegeben, dass die anschließenden Fragen aus der Erinnerung heraus beantwortet werden müssen und sie den Text nicht mehr einsehen dürfen, sobald sie den Fragenkatalog erhalten. Die Intention hierbei war, den TeilnehmerInnen die Wahl der Lesestrategie zu erleichtern. Die **Behalten**-Gruppen, die jeweils mit einem anderen Text arbeiteten, lieferten dabei unterschiedliche Beobachtungsergebnisse während dieser Phase, die zum Teil auf Störfaktoren schließen ließen, die in der späteren Bewertung der Ergebnisse eine Rolle spielen.

Gruppe **A.2** (Ausgangstext-Gleichberechtigung) war dabei besonders auffällig. Bereits nach den ersten zehn der angesetzten 30 Minuten Lesezeit wurden erste TeilnehmerInnen unruhig, da die meisten den vergleichsweise kurzen Ausgangstext mindestens ein Mal gelesen hatten. Einzelne Teilnehmende wollten nach dem ersten Lesen den Raum verlassen und eine Pause machen. Immer wieder wurde ohne Wortmeldung gefragt, was als nächstes passiert. Der Ablauf war offenbar trotz vorheriger Erklärung für einzelne TeilnehmerInnen nicht ganz klar geworden. Fünf Minuten vor Ende der Lesezeit versuchte in dieser Gruppe niemand mehr, sich weiter mit dem Text zu beschäftigen.

In der Gruppe **C.2** (Ausgangstext-*Feiertage*) wurde 20 Minuten konzentriert gelesen, da der Ausgangstext in diesem Fall länger war. Danach wurden die ersten Versuche unternommen, Vokabeln zu erfragen oder im Wörterbuch nachzuschlagen. Einige TeilnehmerInnen baten um Erlaubnis, den Raum verlassen zu dürfen, was nicht erlaubt wurde. Einige ProbandInnen legten den Text beiseite und suchten anderweitig Ablenkung, da sie von dem Ratschlag, Markierungen oder Notizen im Text zu ergänzen, keinen Gebrauch machen wollten. Zwei ProbandInnen gaben nach 20 Minuten auf, den Text zu lesen, obwohl sie diesen noch nicht vollständig gelesen hatten. Einige TeilnehmerInnen bewegten beim Lesen die Lippen, was einerseits darauf hindeuten kann, dass der jeweilige Teilnehmer oder die jeweilige Teilnehmerin noch ungeübt im Lesen ist, was die These unterstreichen würde, dass die Sprachkompetenzen in den Orientierungskursen stark variieren und nicht das angestrebte B1-Niveau erreicht wurde. Es kann jedoch auch lediglich ein Zeichen dafür sein, dass besonders konzentriert gearbeitet wurde.

Auch in den Gruppen **B.2.** und **D.2.**, die jeweils mit den Zieltexten zu *Gleichberechtigung* und *Feiertage* arbeiteten, die ein höheres Textvolumen aufwiesen, nutzten mehr ProbandInnen die vorgegebene Lesezeit zu diesem Zweck. Zwischenfragen zu Vokabeln kamen auch hier vermehrt und von Beginn an auf. Insbesondere die Gruppe, die mit dem Zieltext zum Thema *Feiertage* arbeitete (**D.2.**), stellte darüber hinaus vermehrt Fragen zum Ablauf der Erhebung. Die Zwischenüberschriften (Fragen) der *Leichte-Sprache*-Texte sorgten auch in den **Behalten**-Gruppen bei einzelnen TeilnehmerInnen für Verwirrung, da die TeilnehmerInnen dachten, sie sollten diese im Text beantworten und einzelne Sätze ankreuzen. Dies kann zum einen auf das ungewohnte Layout der LS-Texte zurückzuführen sein, mit denen die Teilnehmenden keine Erfahrungen hatten, zum anderen zeigt es auch, dass der Ablauf der Erhebung auch hier trotz vorheriger Ausführung nicht verstanden wurde.

Nach der ersten Phase wurde eine Unterrichtseinheit von 30 Minuten durchgeführt, die jeweils von der Kursleitung bestimmt wurde. Je nach aktuell behandeltem Thema variierten somit die besprochenen Unterrichtsgegenstände. Die Unterrichtsform war jedoch bei allen Gruppen gleich. Es wurde immer im Plenum gearbeitet, sodass jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin am Unterrichtsgeschehen teilhaben und den neuen Reizen ausgesetzt sein musste. Dabei wurden Inhalte der vergangenen Stunden wiederholt und anschließend ein neuer Aspekt aus dem Orientierungskurs-Unterricht aus dem jeweils zu behandelnden Modul eingeführt. Durch die Parallelen im Unterrichtsaufbau sollten auch die dargebotenen Reize für die verschiedenen Gruppen vergleichbar bleiben, um die Durchführungsobjektivität nicht zu gefährden (vgl. Kranert 2013: 9). Hier wurden der durchführenden Person auch der Lernstand der einzelnen Gruppen und TeilnehmerInnen ansatzweise ersichtlich. Die Heterogenität war sowohl zwischen den Gruppen als auch innerhalb der Gruppen sehr hoch. Insgesamt waren aber alle Teilnehmenden in der Lage, zumindest einzelne Sätze flüssig zu lesen.

Nach dieser zweiten Phase bekam die **Behalten**-Gruppe (2) die Fragen. An dieser Stelle wurden die ProbandInnen aller Behalten-Gruppen mehrfach darauf hingewiesen, dass es nicht nötig ist, seinen Namen auf das Papier zu schreiben, da die Studie anonym ausgewertet wird. Dieser Hinweis hatte unterschiedliche Auswirkungen auf die TeilnehmerInnen: Einige von ihnen haben ihren Namen dennoch auf das Papier geschrieben, um im Anschluss ihr Ergebnis erfragen zu können. Diese TeilnehmerInnen zeigten sich in der Regel auch während des gesamten Ablaufs sehr engagiert und motiviert. Andere waren augenscheinlich erleichtert, da der Druck einer Prüfungssituation von ihnen abfiel. Dies führte bei einigen auch dazu, dass sie die Fragebögen hastig und ohne gründlichere Überlegungen abgeben wollten und beispielsweise die offene Frage Nummer 10, bei welcher selbst geschrieben werden musste, gänzlich ignorierten. Auch bei der Beantwortung der Fragen waren keine Hilfsmittel wie Wörterbücher oder Smartphones gestattet. Im Vergleich zu den *Verstehen*-Gruppen wird bei diesen Gruppen die **Behaltensleistung** der Inhalte aus den Texten überprüft sowie die Fähigkeit, Gelesenes verstanden zu haben und erinnerte Informationen reproduzieren zu können. Nach Beendung des Fragenkatalogs wurden auch hier die Teilnehmenden in eine Pause geschickt.

In beiden Gruppen wurden die Teilnehmenden während der 15-minütigen Bearbeitungszeit für die Fragen alle fünf Minuten auf die verbleibende Zeit hingewiesen, sodass sie ihr Arbeitstempo anpassen und Fragen besser priorisieren konnten. Für einige, langsamere TeilnehmerInnen erhöhte dies allerdings auch den Zeitdruck und eine Prüfungsatmosphäre wurde erzeugt. Die Auswirkungen dieses Effekts müssen bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden. Ebenfalls fiel das unterschiedliche Tempo der Teilnehmenden auf, was abermals die Heterogenität hinsichtlich des Sprachniveaus andeutet. Allerdings kann ein geringeres Tempo in einigen Fällen auch für größere Sorgfalt sprechen, weshalb diese Beobachtung nur im Zusammenhang mit der Ausführlichkeit der Beantwortung von Frage 10 interpretiert werden kann, welche im späteren Ergebnisteil vorgestellt wird. Allgemein gab es während der gesamten Lese- und Bearbeitungsphase bei beiden Gruppen der unterschiedlichen Texte Auffälligkeiten, was die augenscheinliche Motivation, das Konzentrationsvermögen und die Kooperationsbereitschaft betrifft. Diese Beobachtungen sind bei der nachfolgenden Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

7 Ergebnisse und Interpretation

Die Ergebnisse der empirischen Erhebung aller Gruppen werden in diesem Kapitel dargestellt und interpretiert, wonach die wichtigsten Erkenntnisse, die diese Zahlen bieten, im direkten Anschluss hergeleitet werden. Dabei sollen zunächst die wichtigsten Ergebnisse zu jedem Text sowohl aus der **Verstehen**- als auch der **Behalten**-Gruppe dargestellt werden. Die Ergebnisse werden wie folgt aufgeschlüsselt:

- Gruppe **A.1** und Gruppe **A.2**: Ausgangstext *Gleichberechtigung*
- Gruppe **B.1** und Gruppe **B.2**: Zieltext *Gleichberechtigung*
- Gruppe **C.1** und Gruppe **C.2**: Ausgangstext *Feiertage*
- Gruppe **D.1** und Gruppe **D.2**: Zieltext *Feiertage*.

Im Anschluss daran werden die nach Themen sortierten Ergebnisse und die Gesamtergebnisse nach ihrer Darbietungsform (Ausgangstexte oder Zieltexte in *Leichter Sprache*) zusammengetragen und einander gegenüber gestellt, da auch aus diesem Vergleich wichtige Erkenntnisse für die Forschung abzuleiten sind.

7.1 Ausgangstext Gleichberechtigung (A)

7.1.1 Ergebnisse Gruppe A.1: Verstehen

Für den **Ausgangstext** zum Thema *Gleichberechtigung* wurden bei der **Verstehen**-Gruppe folgende Ergebnisse ausgewertet:

Tabelle 1: Ergebnisse - AT Gleichberechtigung - „Verstehen“

	Durchschnitt	Median	Gesamtergebnisse
Punktzahl	11,5 von 30 (38%)	11,5 von 30 (38%)	93,5 von 240 (39%)
richtige Antworten	4 von 10 (40%)	4,5 von 10 (45%)	32,5 von 80 (40%)

Die **Verstehen**-Gruppe, die sich mit dem Ausgangstext *Gleichberechtigung* beschäftigt hat, konnte insgesamt mit einer Teilnehmerzahl von acht Personen 93,5 von 240 möglichen Punkten erzielen, wobei durchschnittlich 32,5 von 80 (8x 10 Fragen = 80 Fragen) Fragen

richtig beantwortet wurden. Im Durchschnitt haben die TeilnehmerInnen hier 11,5 von 30 Punkten aus den Fragebögen erreicht und 4,5 von 10 Fragen korrekt gelöst. Die maximalen Werte liegen bei 24 von 30 erreichten Punkten und 8 von 10 richtigen Fragen und die minimalen Werte bei 4 von 30 Punkten mit nur einer richtig beantworteten Frage. Die Mediane liegen bei 4,5 von 10 korrekten Antworten und damit 11,5 von 30 erreichten Punkten im Fragenkatalog. Demzufolge wurden von der Hälfte der Probandinnen und Probanden dieser Studie nur knapp 45% der Fragen richtig gelöst und weniger als 38% der Punkte erreicht.

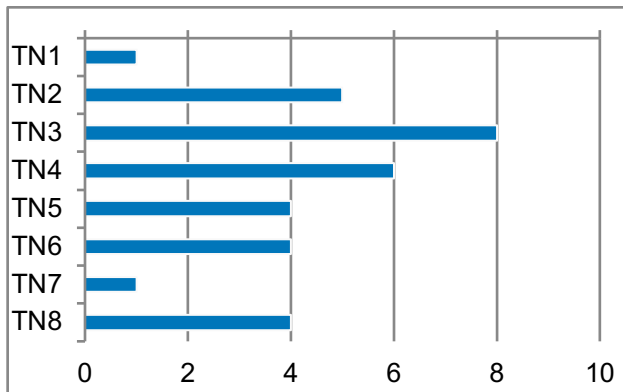


Abbildung 4: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - AT Gleichberechtigung „Verstehen“

Die links dargelegten Ergebnisse des **Ausgangstextes** zum Thema *Gleichberechtigung* in der Gruppe Verstehen (A.1) lassen erkennen, dass insgesamt relativ wenige Informationen aus dem Text, die zur Beantwortung der Fragen notwendig waren, verstanden wurden. Alle Werte liegen unter 50%, was beweist, dass weder die Hälfte der Fragen korrekt beantwortet noch die Hälfte der Punkte erzielt

wurden. Des Weiteren fällt auf, dass die Fragen 5, 6 und 8 am meisten verstanden und richtig gelöst wurden. Die Fragen 1-3 und 10 stellten sich mit jeweils nur zwei richtig gelösten Antworten bei drei Teilnehmenden als nicht ergiebig heraus.

In Bezug auf die Verteilung auf die einzelnen Fragen (1-10) wird aus nachfolgender Abbildung ersichtlich, dass die Fragen 5, 6 und 8 mit insgesamt fünf richtigen Antworten am häufigsten gelöst werden konnte. Frage 4 konnte von vier Teilnehmenden korrekt beantwortet werden, während die Fragen 7 und 9 immerhin dreimal richtig gelöst wurden. Der Inhalt der Fragen 1-3 und 10 wurden jeweils nur von zwei ProbandInnen verstanden. Dieses Ergebnis ist interessant, da die Fragen 1-3 und Frage 10 Gegensätze bilden, indem in ersteren ein geschlossenes Fragenformat angewandt wurde, bei dem es galt, entweder den richtigen Terminus im Text wiederzufinden oder eine Situation dem dazugehörigen Terminus zuzuordnen, während in der offenen Frage 10 eine Transferleistung verlangt war, für welche zunächst das Verständnis des Textes unabdingbar war.

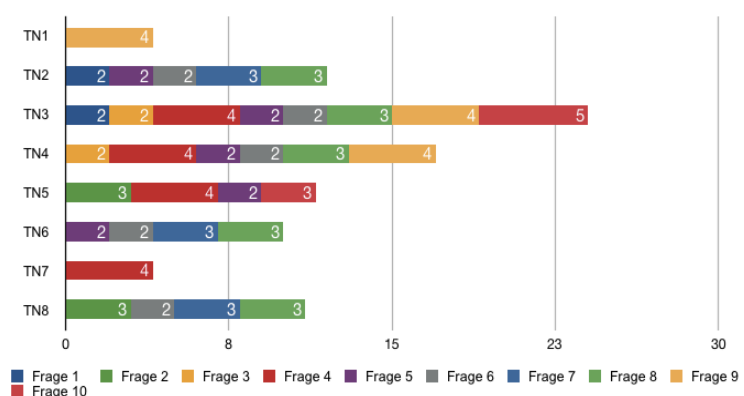


Abbildung 5: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - AT Gleichberechtigung „Verstehen“

Die Verteilung der korrekt beantworteten Fragen und die Gesamtpunktzahlen der einzelnen TeilnehmerInnen zeigen, dass überwiegend die Fragen, bei denen die richtige Antwort evident zu sein schien, korrekt beantwortet wurden (Frage 5, 6 und 8). So wurden vor allem die Begriffe „Teilzeit“ und „Gesetze für Gleichberechtigung“ im Text verstanden und der richtigen Antwort zugeordnet. Auch die Frage, die nach dem Grund für die Ungleichbehandlung zwischen Mann und Frau fragt, konnte verstanden und korrekt zugeordnet werden, obwohl der Ausgangstext keine konkreteren Erklärungen zu diesem Konzept lieferte. Zudem mussten die im Nebensatz verankerten Informationen zum Hintergrund der Ungleichverteilung richtig interpretiert werden. Dieser gibt nämlich nicht explizit an, warum dies so ist, sondern lediglich, dass Frauen öfter in Teilzeit arbeiten. Daraus müssen die Teilnehmenden jedoch erst schließen, dass Teilzeit weniger Geld bedeutet, wodurch ein Rückschluss auf die Frage gezogen werden kann. Dies stellte eine erhöhte Schwierigkeit durch die höheren sprachlichen Anforderungen des Textes dar, weshalb dieses Ergebnis für Frage 8 überraschend war. Jedoch kann auch behauptet werden, dass ein Vorteil für die Verstehen-Gruppe darin bestand, dass sie die zur Frage gehörige Information im Text erneut nachlesen und anschließend die richtige Antwort logisch erschließen konnten.

Die offene Frage 10, in der die zwei erfragten Maßnahmen zur Beschaffung von Gleichberechtigung offensichtlich und numerisch im Ausgangstext aufgeführt wurden, wurde lediglich von zwei ProbandInnen zum Teil nur halbrichtig beantwortet. Dies erlaubt die Schlussfolgerung, dass das gesamte Themenkonzept „Gleichberechtigung“ und die abstrakten Begriffe dazu nicht verstanden wurden. Auf der anderen Seite gilt hierbei jedoch anzumerken, dass die offenen Fragen generell ein Problem innerhalb der Erhebung waren, da die Antworten eigenständig verfasst werden mussten und viele ProbandInnen deshalb scheiterten. Nichtsdestotrotz sollte mit der hohen Bewertung dieser Frage selektiert werden, welche TeilnehmerInnen theoretisch dem Sprachniveau allgemeiner Orientierungskurse gewachsen wären. Aus diesem Grund wurde es als positiv angerechnet, wenn die Beantwortung dieser Frage zumindest versucht wurde. Des Weiteren können die in den Maßnahmen für Gleichberechtigung aufgeführten Termini „Lohn“, „Geschlechterquote“, „Führungsposition“ oder „Chancengleichheit“ durch ihre Länge und Komplexität für viele Teilnehmenden auch abschreckend gewirkt haben. Zudem hatten sie für diese keine Nachschlagemöglichkeit, sodass für die Auswertung abgeleitet werden kann, dass die Antworten zum Teil erraten sein könnten. Vermutlich könnten die Teilnehmenden, die sich mit dem Vokabular überfordert sahen, aus genannten Gründen gar nicht erst auf die finale offene Frage eingelassen haben, um noch mehr Fehler zu vermeiden.

7.1.2 Ergebnisse Gruppe A.2: Behalten

In der **Behalten**-Gruppe des Ausgangstextes *Gleichberechtigung* wurde folgendes Ergebnis erzielt:

Tabelle 2: Ergebnisse - AT Gleichberechtigung - „Behalten“

	Durchschnitt	Median	Gesamtergebnisse
Punktzahl	11,7 von 30 (39%)	10 von 30 (34%)	82 von 210 (39%)
richtige Antworten	4 von 10 (40%)	4 von 10 (40%)	28 von 70 (40%)

Die **Behalten**-Gruppe bestand aus sieben Probandinnen und Probanden und hat insgesamt 82 von 210 Punkten erreicht und 28 von 70 gestellten Fragen richtig beantwortet. Durchschnittlich hat jede oder jeder TeilnehmerIn 11,7 von 30 Punkten in den Fragebögen erreicht und konnte 4 der 10 Fragen darin richtig beantworten. Die Maximalwerte liegen bei 23 Punkten und 7 richtig beantworteten Fragen. Die Minimalwerte hingegen liegen bei 6 Punkten und 2 richtig beantworteten Fragen. Die Mediane liegen insgesamt bei vier richtigen Antworten und bei 10 Punkten. Es wurden demnach von der Hälfte der TeilnehmerInnen weniger als 40% der Fragen korrekt beantwortet und weniger als 33% der Punkte erreicht.

Diese Ergebnisse der verhältnismäßig großen Gruppe mit dem **Ausgangstext** zum Thema *Gleichberechtigung* zeigen zunächst, dass im Durchschnitt nur wenige Informationen aus dem Text, die für die Beantwortung der Fragen notwendig waren, behalten wurden: Alle Werte liegen unter der 50%-Marke, was bedeutet, dass weder die Hälfte der Punkte erreicht

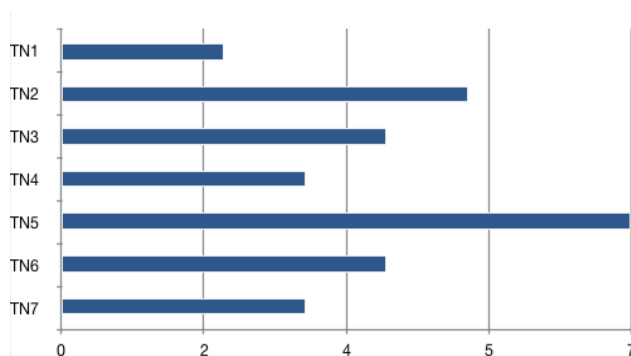


Abbildung 6: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - AT Gleichberechtigung „Behalten“

noch die Hälfte der Fragen korrekt beantwortet werden konnte. Der Vergleich mit den Ergebnissen der Verstehen-Gruppe legt die Vermutung nahe, dass die schlechte **Behaltensleistung** auf eine schlechte **Verstehensleistung** zurückzuführen ist, da auch in dieser Gruppe bereits ähnlich geringe Werte erzielt wurden. Wurden die Informationen aus dem Text von Beginn an schlecht verstanden, ist auch die Reproduktion bzw. das Erinnern an diese Infor-

mationen nicht zu leisten. Außerdem ist anzumerken, dass im Durchschnitt mehr Fragen korrekt beantwortet als Punkte erreicht wurden, was darauf schließen lässt, dass überwiegend einfacher bewertete Fragen korrekt beantwortet wurden.

Hinsichtlich der konkreten Verteilung auf die einzelnen Fragen lässt sich sagen, dass die Frage 6 mit den richtigen Antworten von sechs TeilnehmerInnen am häufigsten korrekt beantwortet wurde, Frage 4, 7 und 8 wurden jeweils viermal richtig beantwortet.

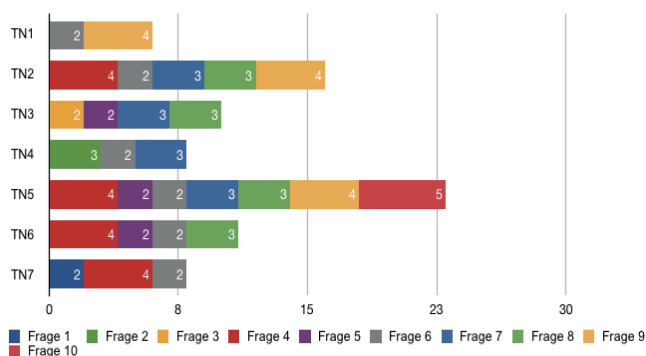


Abbildung 7: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - AT Gleichberechtigung „Behalten“

Die Fragen 1-3 konnte jeweils nur eine Person richtig beantworten, ebenso Frage 10, bei der die TeilnehmerInnen ihre Antworten selbst verfassen und die Informationen frei erinnern mussten.

Die Verteilung der korrekten Antworten auf die Fragen zeigt, dass besonders die Bedeutungen der im Text erwähnten Fachbegriffe aus den Bereichen „Beruf“ und „Gleichberechtigung“ nicht behalten wurden.

Der Ausgangstext lieferte hierzu auch keine Erklärungen, was die Vermutung nahelegt, dass diese Begriffe von Beginn an nicht verstanden wurden. Des Weiteren konnte lediglich eine Person die offene Frage 10 korrekt beantworten. Diese Leistung konnte also auf Grundlage dieses Textes nur von einer Probandin oder einem Probanden erbracht werden, der auch hinsichtlich der Gesamtpunktzahl und der Anzahl korrekter Antworten zeigt, dass der Textinhalt im Vergleich zu anderen ProbandInnen besser behalten wurde. Da die Frage aber auch Anforderungen an produktive Sprachkenntnisse stellte, muss auch berücksichtigt werden, dass die Informationen möglicherweise von mehr ProbandInnen erinnert wurden, aber aufgrund zu geringer Sprachkenntnisse oder Produktionsangst nicht formuliert werden.

Inwiefern die relativ schlechten Werte mit der Komplexität des Themas und der Kompliziertheit des Textes in Verbindung gebracht werden können, lässt sich erst durch den Vergleich mit der *Zieltext*-Gruppe ableiten. Dabei sollten jedoch auch die Beobachtungen zu dieser *Ausgangstext*-Gruppe während der Durchführungsphase beachtet werden. Die lange Bearbeitungszeit im Verhältnis zum geringen Textvolumen hatte möglicherweise negative Auswirkungen auf die Konzentration und Leistungsbereitschaft bzw. -fähigkeit der TeilnehmerInnen. Da sich jene teilweise bereits nach zehn Minuten nicht mehr mit dem Text befassten, verlängerte sich hier auch die Zeit, in der sie Informationen aus dem Text im Gedächtnis behalten mussten. Die früh auftretende Unruhe in dieser Gruppe kann für andere Teilnehmende störend gewesen sein. Wie stark diese Faktoren die Ergebnisse beeinflusst haben, kann nicht mit Bestimmtheit gesagt werden.

7.2 Zieltext Gleichberechtigung (B)

7.2.1 Ergebnisse Gruppe B.1: Verstehen

Die **Verstehen**-Gruppe, die sich mit dem **Zieltext** in **Leichter Sprache** zum Thema *Gleichberechtigung* befasst hat, konnte die folgende Ergebnisse erzielen:

Tabelle 3: Ergebnisse - ZT Gleichberechtigung - „Verstehen“

	Durchschnitt	Median	Gesamtergebnisse
Punktzahl	17,3 von 30 (57 %)	24,5 von 30 (81 %)	208 von 360 (57 %)
richtige Antworten	5,8 von 10 (58 %)	6,5 von 10 (65 %)	69 von 120 (58 %)

Bei der Auswertung dieser Gruppe kann bereits eine deutliche Verbesserung hinsichtlich der Ergebnisse festgestellt werden. Insgesamt wurden von zwölf Probandinnen und Probanden 208 von 360 möglichen Punkten im Gesamtergebnis erzielt und 69 von 120 Fragen richtig beantwortet. Im Durchschnitt hat jede oder jeder Teilnehmer/in 17,3 von 30 Punkten erreicht und knapp 6 der 10 Fragen korrekt beantwortet. Die Maximalwerte liegen bei 30 von 30 Punkten, der vollen Punktzahl, mit 10 richtigen Antworten bei einer Person, die Minimalwerte bei nur einer richtigen Frage und 2 von 30 Punkten, was zwei Personen betraf. Die dazugehörigen Mediane liegen bei 6,5 von 10 richtigen Fragen und 24,5 von 30 Punkten. Folglich konnte über die Hälfte der Teilnehmenden mehr als 65% der Fragen richtig beantworten und eine überdurchschnittliche Punktzahl erreichen.

Im Gesamtbild wird bei dieser Gruppe deutlich, dass die Inhalte wesentlich besser verstanden wurden als jene aus dem Ausgangstext. Dies deutet darauf hin, dass die Inhalte in *Leichter Sprache* zum einen besser dargeboten und zum anderen so besser rezipiert wurden und auf die Fragen angewendet werden konnten. Nahezu alle Werte liegen über der 50%-Marke. Die Mini-

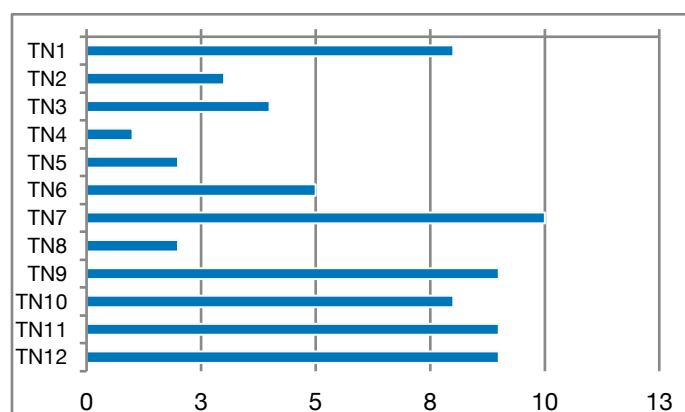


Abbildung 8: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - ZT Gleichberechtigung „Verstehen“

mal- und Maximalwerte unterstreichen die heterogene Zielgruppengliederung bei dieser Erhebung. Die gesamte Gruppe war zudem mit 24 Teilnehmenden untypisch groß. Die guten Ergebnisse und die korrekt beantworteten Fragen rechts in der Abbildung zeigen, dass der Lernstand hier extrem variiert und das Verständnis des Textes trotz der hohen Werte von einigen gänzlich und von anderen gar nicht erreicht wurde.

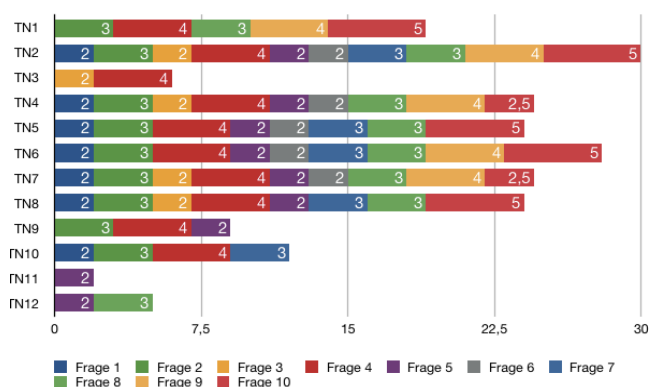


Abbildung 9: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - ZT Gleichberechtigung „Verstehen“

Die Fragen, bei denen die meisten richtigen Antworten festgestellt wurden, waren bei der **Verstehen**-Gruppe zum einen die thematisch leichteren Fragen 2 und 4 sowie Frage 8, bei welchen durchschnittlich neun TeilnehmerInnen mit ihren Antworten richtig lagen. Zudem gab es sogar bei der

offenen Frage 10 einen prägnanten Aufschwung: sieben von insgesamt

zwölf Personen konnten hier zu großen Teilen mit fünf Punkten die volle Punktzahl erzielen, was darauf schließen lässt, dass die Informationen durch die lexikalische und syntaktische Überarbeitung sowie die veränderte Darbietungsform des *Leichte-Sprache*-Texts besser verstanden und selbstständig reproduziert werden konnten. Die Erkenntnisse aus dieser offenen Frage widerlegen zudem die vorab angenommene These der Projektleitung, dass die Beantwortung offener Fragen zu den Maßnahmen für Gleichberechtigung an unzureichenden Sprachkenntnissen der Teilnehmenden scheitern könnte. Des Weiteren war in dieser Gruppe auffällig, dass spezifischere Fragen mit höheren Schwierigkeitsgraden durch das Vorhandensein von Fachtermini häufiger korrekt gelöst wurden, was darauf hindeuten kann, dass die im Zieltext ergänzten, teilweise neuen Informationen von den RezipientInnen besser verstanden werden konnten. Die positiven Ergebnisse stützen die von Lutz (2015) aufgestellte These, dass Antworten auf Fragen zeigen, ob die Textbasis über die Textoberfläche hinaus verstanden und behalten wurde, was bei dieser Gruppe beweist, dass mentale Modelle zum Textinhalt entstanden sind, wonach die Fragen richtig gelöst werden konnten (Lutz 2015: 367). Folglich kann aus den Ergebnissen geschlossen werden, dass bei diesem Text ein Globalverstehen der politischen Thematik erfolgt ist und der Text nicht nur selektiv begriffen, sondern auch produktiv erfasst wurde (Kranert 2013: 14).

Schließlich sind für diese getestete Gruppe **B.1** veränderte Beobachtungen hervorzuheben. Im Gegensatz zur Erhebung des Ausgangstextes *Gleichberechtigung* konnte, wie bereits beschrieben, während der Durchführung eine deutlich größere Konzentration bei der Bearbeitung des Zieltextes festgestellt werden, welcher von vielen Teilnehmenden mit Markierung

gen und Notizen versehen wurde. Dies zeugt zum einen einer hohen Lernbereitschaft sowie von dem Willensdruck, gute Ergebnisse liefern zu wollen. Die vorhandene Motivation rührte augenscheinlich vor allem daher, dass die TeilnehmerInnen beim Zieltext das Gefühl hatten, den Text sofort verstanden zu haben und folglich auch die dazugehörigen Fragen problemlos beantworten konnten. Diese aus den Beobachtungen resultierende Schlussfolgerung kann jedoch nicht mit Bestimmtheit angegeben werden.

7.2.2 Ergebnisse Gruppe B.2: Behalten

Die **Behalten**-Gruppe, die mit dem **Leichte-Sprache-Text** zum Thema Gleichberechtigung arbeitete, lieferte folgende Ergebnisse:

Tabelle 4: Ergebnisse - ZT Gleichberechtigung - „Behalten“

	Durchschnitt	Median	Gesamtergebnisse
Punktzahl	14,46 von 30 (48%)	14,25 von 30 (48%)	173,5 von 360 (48%)
richtige Antworten	4,8 von 10 (48%)	4,8 von 10 (48%)	57,5 von 120 (48%)

Die Gruppe bestand aus zwölf ProbandInnen und im Gesamtergebnis wurden hier 173,5 von möglichen 360 Punkten erreicht und 57,5 von 120 gestellten Fragen richtig beantwortet. Durchschnittlich hat jede und jeder TeilnehmerIn 14,46 von 30 Punkten erreicht und ca. 5 von 10 Fragen richtig beantwortet. Die Maximalwerte liegen bei 27 Punkten und 9 richtig beantworteten Fragen, die Minimalwerte bei einer richtig beantworteten Frage und 4 Punkten. Die Mediane liegen bei 4,8 richtigen Fragen und 22 Punkten. Somit konnte die Hälfte der TeilnehmerInnen weniger als 47,5% der Fragen richtig beantworten und gleichzeitig weniger als die Hälfte der Punkte erreichen. Insgesamt konnte die Gruppe mit dem *Leichte-Sprache-Text Gleichberechtigung* aber mehr Punkte erzielen und mehr

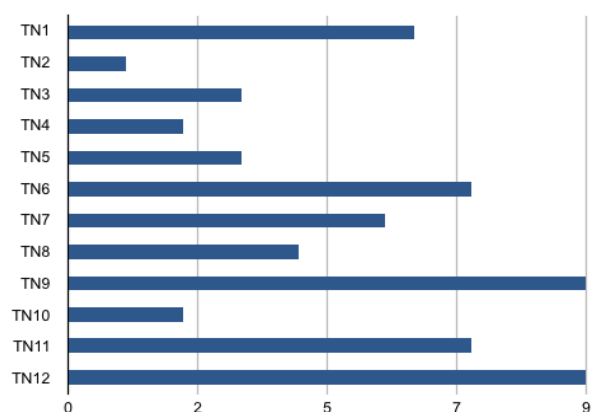


Abbildung 10: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - ZT Gleichberechtigung „Behalten“

Fragen beantworten als die Gruppe, die mit dem Ausgangstext arbeitete, was darauf hin-

deutet, dass mehr relevante Informationen aus dem *Leichte-Sprache*-Text behalten wurden. Allerdings bleiben die meisten Werte auch hier unter der 50%-Marke. Die Minimal- und Maximalwerte zeigen in dieser Gruppe überdies eine besonders hohe Heterogenität. Im Vergleich mit den Werten der **Verstehen**-Gruppe, die noch höher ausfielen als die Werte der **Behalten**-Gruppe, wird erneut die These gestützt, dass das gute Verstehen der Informationen Grundlage für eine gute **Behaltensleistung** ist.

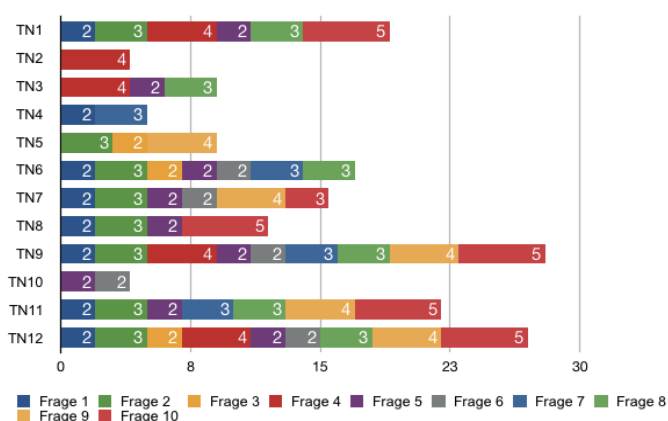


Abbildung 11: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - ZT Gleichberechtigung „Behalten“

Die Frage, bei der die meisten richtigen Antworten gegeben wurden, war in dieser Gruppe Frage 5, die von neun Personen richtig beantwortet werden konnte. Die Fragen 1 und 2 konnten jeweils acht Personen richtig beantworten. Frage 3 hingegen haben nur drei TeilnehmerInnen richtig beantwortet.

Die offene Frage Nummer 10 wurde hier von fünf TeilnehmerInnen korrekt beantwortet. Allerdings erreichte in der

Behalten-Gruppe im Vergleich zur **Verstehen**-Gruppe niemand die volle Punktzahl, was daran liegen könnte, dass der Text nicht mehr zur Überprüfung der Antworten vorlag. Diese Ergebnisse untergraben zunächst die These, dass die Beantwortung von Frage 10 an zu schlechten produktiven Sprachkenntnissen gescheitert ist. In dieser Gruppe konnten fünf von zwölf TeilnehmerInnen Frage 10 beantworten. Es wirkt wahrscheinlich, dass die Darbietungsform in *Leichter Sprache* das freie Erinnern der Maßnahmen für Gleichberechtigung erleichtert hat. In der **Behalten**-Gruppe mit dem *Leichte-Sprache*-Text wurden auch die Fragen zu Fachbegriffen häufiger korrekt beantwortet, was andeutet, dass die ergänzten Informationen hierzu im *Leichte-Sprache*-Text das Behalten der dazugehörigen Bedeutungen erleichtert hat.

Die Beobachtungen während der Durchführung deuten für diese Gruppe eine hohe Motivation bei vielen TeilnehmerInnen an, da hier besonders oft nach Vokabeln und Hintergrundinformationen gefragt wurde und zusätzlich Notizen und Markierungen im Text vorgenommen wurden, was zum einen von Interesse am Thema aber auch von hoher Leistungsbereitschaft zeugt. Allerdings können hier die Wortmeldungen als Störfaktoren für die anderen TeilnehmerInnen gewertet werden. Wie genau diese Faktoren sich auf die Validität der Testergebnisse auswirken, kann auch hier nicht mit Sicherheit gesagt werden.

7.3 Ausgangstext Feiertage (C)

7.3.1 Ergebnisse Gruppe C.1: Verstehen

In der **Verstehen**-Gruppe zum **Ausgangstext Feiertage** finden sich mit fünf ProbandInnen sehr wenige TeilnehmerInnen, da der Kurs zum Zeitpunkt der Erhebung sehr schlecht besucht war. Die Repräsentativität der Ergebnisse ist daher niedriger einzuschätzen als in den anderen Gruppen. Dennoch lassen sich folgende Zahlen festhalten:

Tabelle 5: Ergebnisse - AT Feiertage - „Verstehen“

	Durchschnitt	Median	Gesamtergebnisse
Punktzahl	13 von 30 (43 %)	11 von 30 (36 %)	65 von 150 (43 %)
richtige Antworten	5,2 von 10 (52 %)	5 von 10 (50 %)	26 von 50 (52 %)

Bei dieser Gruppe konnten im Gesamtergebnis 65 von 150 Punkten erreicht werden. Von den insgesamt 50 Fragen bei nur fünf Teilnehmenden wurden immerhin 27 Fragen korrekt gelöst. Daraus ergibt sich eine durchschnittliche Punktzahl von 13 von 30 Punkten und 5,4 von 10 richtig beantworteten Fragen im Fragenkatalog. Der höchste Wert lag in dieser Gruppe bei insgesamt 8 richtig beantworteten Fragen und der niedrigste Wert bei nur drei richtigen Antworten. Die Mediane liegen hier bei 11 von 30 Punkten sowie 5 von 10 richtigen Antworten.

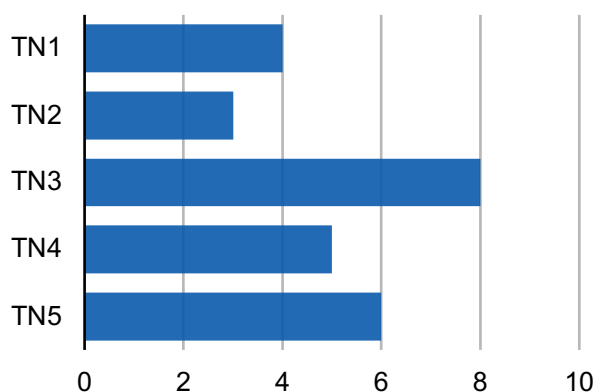


Abbildung 12: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - AT Feiertage „Verstehen“

Aus den Ergebnissen des **Ausgangstextes** zum Thema *Feiertage* lässt sich ableiten, dass zwar nur knapp mehr als ein Drittel der Punkte erreicht, aber immerhin mehr als die Hälfte der Fragen richtig beantwortet werden konnten. Angesichts der sehr geringen Teilnehmerzahl im gesamten Kurs lässt sich dieses Ergebnis als positiv erachten, da es sich bei der Erhebung um den Ausgangstext *Feiertage* gehandelt hat, welcher in seiner Konzeption durchaus schwieriger zu verstehen

war als der Zieltext in *Leichter Sprache*. Dennoch sollte betont werden, dass das Thema des Textes konzeptionell einfacher zu verstehen ist als das gesellschaftspolitische Thema *Gleichberechtigung*, bei welchem eine zusätzliche kognitive Leistung vorausgesetzt war.

Bei der Sichtung der Zahlen lässt sich feststellen, dass bei der **Verstehen**-Gruppe primär die geschlossenen, als „einfach“ eingestufen

ten Fragen 1-3 und zum Teil auch die als „mittel“ eingestuften Fragen 4-6 von allen Personen korrekt beantwortet werden konnten. Da es sich bei diesen Fragen vorrangig um Begriffsdefinitionen und einfache Sachverhalte handelt, die bestimmten Konzepten zuzuordnen waren,

war diese Ergebnisverteilung durchaus zu erwarten. Es lässt sich jedoch erken-

nen, dass innerhalb dieser Gruppe, mit Ausnahme von wenigen Personen, niemand in der Lage war, die mittelschweren Fragen sowie die offene Frage 10 zu lösen. Dies führt zu dem Schluss, dass der Inhalt des Textes nur verstanden werden konnte, wenn er im Fragenkatalog wiedererkannt und mit dazugehörigen Informationen aus der Frage in Verbindung gesetzt werden konnte. Dies legt zudem nahe, dass komplexere und für das Verstehen relevante Inhalte, wie die Fachterminologie zum Thema „Auferstehung“ und „Neubeginn“ Jesu Christi, ungründlich gelesen oder von Vornherein nicht verstanden wurden. Auch hier könnten die TeilnehmerInnen intendiert haben, vorzugsweise keine Antwort statt eine falsche anzugeben.

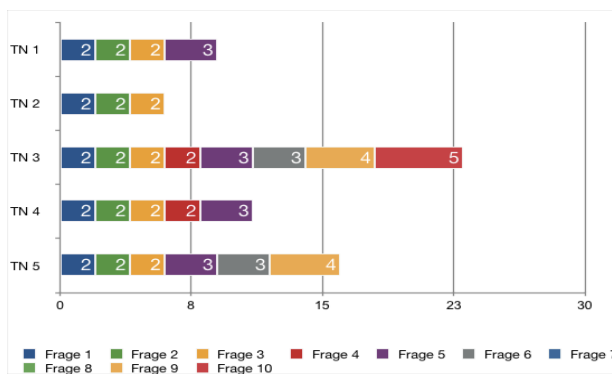


Abbildung 13: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - AT Feiertage „Verstehen“

7.3.2 Ergebnisse Gruppe C.2: Behalten

Die Ergebnisse der **Behalten**-Gruppe zum **Ausgangstext** *Feiertage* schlüsseln sich wie folgt auf:

Tabelle 6: Ergebnisse - AT Feiertage - „Behalten“

	Durchschnitt	Median	Gesamtergebnisse
Punktzahl	8,25 von 30 (28%)	8 von 30 (27%)	33 von 120 (28%)
richtige Antworten	3,25 von 10 (33%)	3 von 10 (30%)	13 von 40 (33%)

Die Gruppe stellt mit vier ProbandInnen die kleinste der Untersuchungsgruppen dar. Die Repräsentativität der Ergebnisse ist daher niedriger als in den anderen Gruppen einzuschätzen. Die TeilnehmerInnen konnten insgesamt 13 von 40 gestellten Fragen richtig beantworten. Durchschnittlich wurden damit von jeder Teilnehmerin oder jedem Teilnehmer 3,25 von 10 Fragen richtig beantwortet. Der Maximalwert lag dabei bei 5 von 10 richtig beantworteten Fragen, der Minimalwert bei zwei richtig beantworteten Fragen. Der Median liegt bei drei korrekt beantworteten Fragen. Die Gesamtpunktzahl der **Behalten**-Gruppe liegt bei 33 von möglichen 120 Punkten. Die durchschnittliche Punktzahl pro TeilnehmerIn liegt bei 8,25. Der Maximalwert liegt dabei bei 12, der Minimalwert bei 5 Punkten. Der Median liegt bei 8 Punkten. Insgesamt haben somit die Hälfte der TeilnehmerInnen 30% der Fragen richtig beantwortet und 27,5% der Punkte erreicht. Die Betrachtung dieser Ergebnisse zeigt, dass auch hier nur wenige Punkte erzielt und wenige Fragen korrekt beantwortet wurden. Die Werte

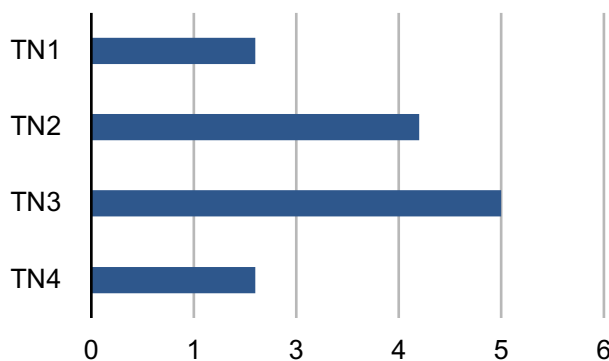


Abbildung 15: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - AT Feiertage „Behalten“

liegen hier sogar unter einem Drittel der zu erreichenden Werte (s. Tab. 6). Obwohl das Thema weniger komplex eingestuft wurde, als das Thema *Gleichberechtigung*, wurden auf Grundlage dieses Ausgangstextes noch weniger der relevanten Informationen behalten. Selbst der Maximalwert der korrekt beantworteten Fragen liegt bei 5 von 10 korrekt gelösten Fragen. Es wurden im Vergleich höhere Werte bei den richtigen Antworten als bei den Punktzahlen erreicht, was abermals darauf hindeutet, dass die Fragen, die mithilfe des Ausgangstextes beantwortet werden konnten, im Vorfeld als einfacher bewertet wurden. Im Vergleich zu den Ergebnissen aus der **Verstehen**-Gruppe, die mit dem gleichen Text gearbeitet hat, fällt hier insgesamt eine große Diskrepanz auf, die darauf schließen lässt, dass die Inhalte deutlich besser verstanden als behalten wurden. Im Gegensatz zu den Erkenntnissen, die aus den vorherigen Erhebungen gezogen wurden, zeigt sich hier, dass ein gutes Verständnis der Informationen nicht unbedingt dazu führt, dass diese auch dementsprechend erinnert werden. Hier kann auch ausschlaggebend gewesen sein, dass die **Verstehen**-Gruppe während der Beantwortung der Fragen den Text zu Hilfe nehmen konnte und ihn unter Umständen nicht verstanden, sondern

bei den Punktzahlen erreicht, was abermals darauf hindeutet, dass die Fragen, die mithilfe des Ausgangstextes beantwortet werden konnten, im Vorfeld als einfacher bewertet wurden. Im Vergleich zu den Ergebnissen aus der **Verstehen**-Gruppe, die mit dem gleichen Text gearbeitet hat, fällt hier insgesamt eine große Diskrepanz auf, die darauf schließen lässt, dass die Inhalte deutlich besser verstanden als behalten wurden. Im Gegensatz zu den Erkenntnissen, die aus den vorherigen Erhebungen gezogen wurden, zeigt sich hier, dass ein gutes Verständnis der Informationen nicht unbedingt dazu führt, dass diese auch dementsprechend erinnert werden. Hier kann auch ausschlaggebend gewesen sein, dass die **Verstehen**-Gruppe während der Beantwortung der Fragen den Text zu Hilfe nehmen konnte und ihn unter Umständen nicht verstanden, sondern

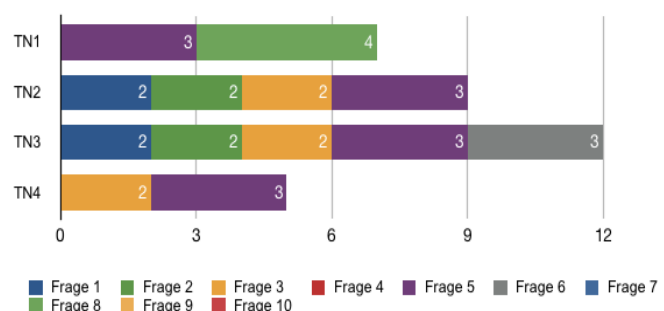


Abbildung 14: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - AT Feiertage „Behalten“

lediglich Informationen daraus übernommen hat.

Wie aus den Grafiken ersichtlich wird, wurden die meisten Punkte durch die Beantwortung von Frage 5 erzielt, die von Teilnehmenden beantwortet werden konnte. Außerdem konnte Frage 3 von fast allen beantwortet werden, während die Fragen 6 und 8 lediglich von jeweils einer Teilnehmerin oder einem Teilnehmer, die Fragen 4, 7, 9 und 10 hingegen von niemandem beantwortet werden konnten. Demnach wurden die Fragen, deren Schwierigkeitsgrad aufgrund der sprachlichen Anforderungen der Frage selbst, höher eingeschätzt wurde, selten oder gar nicht richtig beantwortet. Auch die Frage zum freien Erinnern wurde in dieser Gruppe von niemandem beantwortet. Auch hier ist nicht mit Sicherheit auszuschließen, dass ein Mangel an produktiven Fertigkeiten sowie die Produktionsangst auf Seiten der TeilnehmerInnen hierfür entscheidend war. Dafür sprächen die Beobachtungen aus der Durchführungsphase. Einige TeilnehmerInnen machten einen besonders leseungeübten Eindruck. Dies spricht im Vergleich zu den anderen Gruppen tatsächlich für eine sehr geringe Lesekompetenz und möglicherweise auch eine insgesamt geringe Sprachkompetenz im Deutschen.

7.4 Zieltext Feiertage (D)

7.4.1 Ergebnisse Gruppe D.1: Verstehen

Innerhalb der letzten empirischen Erhebung des **Zieltextes** zum Thema *Feiertage* lassen sich für die **Verstehen**-Gruppe folgende Ergebnisse feststellen:

Tabelle 7: Ergebnisse - ZT Feiertage - „Verstehen“

	Durchschnitt	Median	Gesamtergebnisse
Punktzahl	21,7 von 30 (72 %)	25,75 von 30 (86 %)	173 von 240 (72 %)
richtige Antworten	7,6 von 10 (76 %)	9 von 10 (90 %)	61 von 80 (76 %)

Wie sich der Tabelle entnehmen lässt, wurde innerhalb dieser Gruppe mit acht Probandinnen und Probanden ein überdurchschnittlich positives Gesamtergebnis erzielt, wonach zu sehen ist, dass fast drei Viertel aller Personen den Text verstanden haben. Von insgesamt 240 möglichen Punkten wurden 173 erreicht sowie von maximal 80 richtigen Antworten 61.

Damit liegen die Ergebnisse erstmalig über der 70%-Marke, was eine signifikante Veränderung bedeutet. Die durchschnittliche Punktzahl beträgt in dieser Gruppe 21,7 von 30 möglichen Punkten. Zudem wurden im Durchschnitt 7,6 von 10 richtigen Antworten gegeben. Der Minimalwert liegt hier bei 7 von 30 Punkten und der Maximalwert bei 30 von 30. Die Mediane siedeln sich bei einer Punktzahl von 25,75 von 30 Punkten sowie 9 von 10 richtig beantworteten Fragen an, wodurch dieser **Zieltext** weit über dem Durchschnitt liegt.

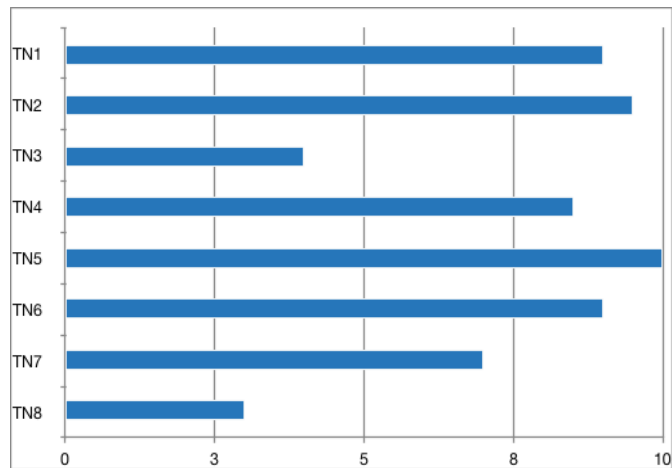


Abbildung 16: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - ZT Feiertage „Verstehen“

Dass fast alle Fragen von mindestens vier von insgesamt acht TeilnehmerInnen korrekt gelöst werden konnten, verdeutlicht hier, dass dieser Text in seiner Gesamtheit verstanden wurde. Daraus kann geschlossen werden, dass sowohl die Fachbegriffe aus dem Text, die mit längeren Erklärungen und zusätzlichen Einschüben in *Leichter Sprache* dargelegt wurden als auch komplexere Themen, wie die „Auferstehung“ und der „Neubeginn“ richtig verstanden und vor allem anschließend in Frage 10 korrekt schriftlich reproduziert wurden.

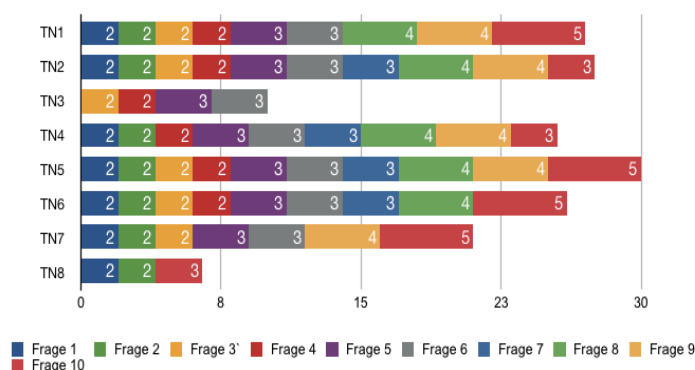


Abbildung 17: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - ZT Feiertage „Verstehen“

dieser Frage die richtigen Lösungsbegriffe in einem Kontext eingebettet aufgeschrieben. Auch die geschlossenen Fragen stellten erstmalig keinerlei Probleme dar, sodass in der Übersicht aller Fragen keine größeren Differenzen auszumachen sind. Einzig und allein Frage 7 konnte hier von nur vier Personen richtig beantwortet werden, was darauf zurückzuführen ist, dass entweder die Frage nicht gründlich gelesen oder das Konzept des „Osterhasen“ nicht verstanden wurde. Es ist allerdings von ersterer Vermutung auszugehen, da in beiden Texten sowohl beim Thema Weihnachten als auch beim Thema Ostern beschrieben wird, woran die Kinder bei diesen christlichen Feiertagen glauben. Durch die Tatsache, dass der

Die Betrachtung der nebenstehenden Punkteverteilung auf einzelne Fragen führt zu der Interpretation, dass selbst die offene Frage 10, die das Globalverstehen des Textes voraussetzt, problemlos von 90% der TeilnehmerInnen beantwortet werden konnte. In jedem der zur Bewertung abgegebenen Fragebögen wurden bei

Weihnachtsmann und der Osterhase hier als Antwortmöglichkeit gegeben wurden, lässt sich erstere Vermutung bestätigen, da die meisten Teilnehmenden statt des Osterhasen die Antwortmöglichkeit mit dem Weihnachtsmann angekreuzt haben.

Die gesammelten Ergebnisse aus dieser Erhebung erlauben den Schluss, dass die Aufbereitung der Informationsinhalte in *Leichter Sprache* zu einem essentiell besseren **Verstehen** der Feiertagskonzepte geführt hat. Allerdings kann angenommen werden, dass die meisten ProbandInnen zuvor bereits mit den Festivitäten in Deutschland in Berührung gekommen sind, wodurch ihnen bestimmte Begrifflichkeiten und Bräuche geläufig gewesen sein könnten. Im Großen und Ganzen lassen diese Ergebnisse den Rückschluss auf ein großes Engagement seitens der Teilnehmenden zu und zeugen von einer positiven Auswirkung des Einsatzes von *Leichter Sprache* in Orientierungskursen.

7.4.2 Ergebnisse Gruppe D.2: Behalten

Bei der Parallel-Gruppe **Behalten** lassen sich ähnliche Ergebnisse zum **Zieltext** *Feiertage* verzeichnen:

Tabelle 8: Ergebnisse - ZT Feiertage - „Behalten“

	Durchschnitt	Median	Gesamtergebnisse
Punktzahl	21,63 von 30 (72%)	23,5 von 30 (78%)	173 von 240 (72%)
richtige Antworten	7,6 von 10 (76%)	8,5 von 10 (85%)	61 von 80 (76%)

Die acht TeilnehmerInnen in dieser Gruppe konnten insgesamt 61 von 80 gestellten Fragen richtig beantworten. Der Maximalwert lag dabei bei 10, der Minimalwert bei 4 richtigen Antworten. Der Median liegt bei 23,5 Punkten und 8,5 richtigen Antworten. Durchschnittlich wurden von jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer folglich ca. 7,6 Fragen richtig beantwortet. Damit wurden insgesamt 173 von 240 möglichen Punkten erzielt, was eine durchschnittliche Punktzahl von 21,63 von 30 möglichen Punkten pro TeilnehmerIn bedeutet. Der Maximalwert liegt hier bei 30 erreichten Punkten, der Minimalwert bei 10 Punkten. Somit wurden von der Hälfte der TeilnehmerInnen der **Behalten**-Gruppe mehr als 78,3 % der Punkte erreicht und mehr als 85% der Fragen richtig beantwortet.

Die Werte dieser Gruppe stellen somit das gegenteilige Extrem zu den Ergebnissen der **Ausgangstext**-Gruppe desselben Themas dar: Alle Werte zeigen, dass mehr als zwei Drittel

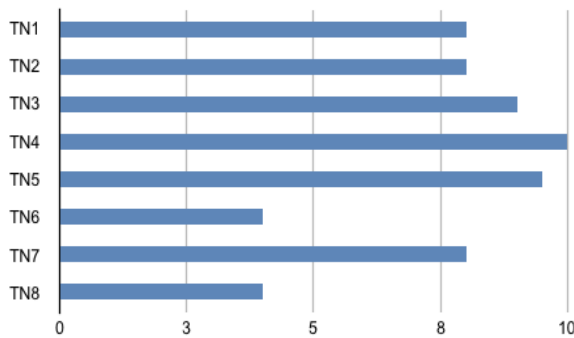


Abbildung 18: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - ZT Feiertage „Behalten“

in Bezug auf das Thema *Feiertage* bereits über mehr Vorwissen verfügte, auf das sie zurückgreifen konnte. Dafür würden die Beobachtungen aus der Durchführungsphase sprechen, dass einige TeilnehmerInnen bereits von Beginn der Lese phase ihr Hintergrundwissen zu den Themen mitteilen wollten. Insgesamt sprechen die Beobachtungen auch hier für eine hohe Motivation auf Seiten der TeilnehmerInnen, was sich positiv auf ihre Leistung ausgewirkt haben kann. Andererseits können die Verunsicherungen beim Umgang mit dem *Leichte-Sprache*-Text die Ergebnisse auch negativ beeinflusst haben. Hinsichtlich der Verteilung auf die Fragen lässt sich festhalten, dass auch in dieser Gruppe die Fragen 7 und 10 am wenigsten häufig richtig beantwortet wurden, während alle TeilnehmerInnen die Frage 3 und fast alle TeilnehmerInnen die Fragen 1, 4 und 8 beantworten konnten. In dieser Gruppe wurde Frage 10, die das freie Erinnern testete, am seltensten beantwortet. Auch hier ist die Ursache dafür nicht eindeutig festzulegen. Im Vergleich zu den Ergebnissen anderer Gruppen sind fünf TeilnehmerInnen, die diese Frage mindestens teilweise richtig beantwortet haben und somit die relevanten Information frei erinnern und paraphrasieren konnten, ein hoher Wert.

der Fragen richtig beantwortet und der Punkte erzielt wurden. Die TeilnehmerInnen dieser Gruppe konnten somit den Großteil der im Text enthaltenen Informationen, die relevant für die Fragen waren, korrekt behalten. Dies lässt den Schluss zu, dass die Darbietung der Informationen in *Leichter*

Sprache in diesem Fall eine positive Wirkung auf die **Behaltensleistung** bedeutete. Allerdings ist hier auch denkbar, dass die Gruppe

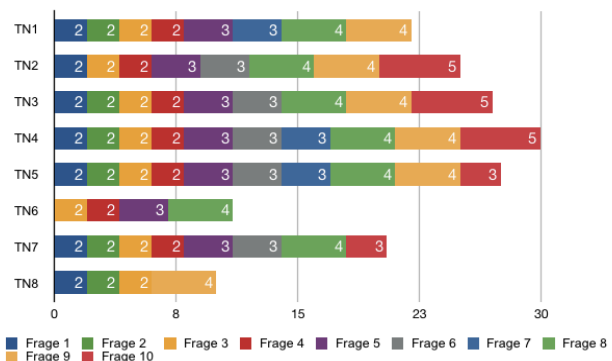


Abbildung 19: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - ZT Feiertage- „Behalten“

7.5 Gesamtergebnisse „Textthema“⁸

Dieses Kapitel intendiert, die Gesamtergebnisse der empirischen Studie erneut nach **Textthema** zu kontrastieren. Fasst man die Ergebnisse der Ausgangs- und Zieltexte nach Themen zusammen und stellt diese einander gegenüber, erlangt man Aufschluss darüber, ob die Komplexität der Textinhalte ausschlaggebend für diese Ergebnisse war. Jene Gegenüberstellung wird im Folgenden für die **Verstehen**- und die **Behalten**-Gruppen vorgenommen.

7.5.1 Gruppen A-D.1: Verstehen

Für die Gruppen, bei denen das Text**verstehen** getestet wurde, lassen sich folgende Gesamtergebnisse hervorheben:

Tabelle 9: Gesamtergebnisse Textthema - „Verstehen“

	Durchschnitt		Median		Gesamtergebnisse	
	Feiertage	Gleichberechtigung	Feiertage	Gleichberechtigung	Feiertage	Gleichberechtigung
Punktzahl	18,4 von 30 (61 %)	15,1 von 30 (50 %)	21 von 30 (70 %)	12 von 30 (40 %)	238,5 von 390 (61 %)	301,5 von 600 (50 %)
richtige Antworten	6,7 von 10 (67 %)	5,15 von 10 (52 %)	7 von 10 (70 %)	5 von 10 (50 %)	87 von 130 (67 %)	103 von 200 (52 %)

Diejenigen Gruppen, die sich mit den **Ausgangs- und Zieltexten** zum Thema *Feiertage* beschäftigt haben, konnten 238,5 von 390 Punkten im Gesamtergebnis erzielen. Dabei wurde ein durchschnittlicher Wert von 18,4 von 30 Punkten und damit ein Median von 21 von 30 Punkten erreicht. Insgesamt erzielten die ProbandInnen der *Feiertags*-Gruppen 87 von 130 Punkten, wobei der durchschnittliche Wert richtiger Antworten bei 6,7 von 10 lag und der

⁸ s. auch Anhang „Ergebnisse im Detail“

Median folglich bei 7 von 10 korrekt beantworteten Fragen. Die Minimalwerte liegen bei 6 bzw. 7 von insgesamt 30 Punkten und 3 von 10 richtigen Fragen und die Maximalwerte im **Ausgangstext** bei 23 von 30 Punkten und 8 von 10 richtigen Fragen sowie im **Zieltext** bei 30 von 30 Punkten und 10 korrekten Fragen.

Stellt man die genannten Ergebnisse denen der Gruppen gegenüber, die sich den **Ausgangs- und Zieltexten** zu *Gleichberechtigung* gewidmet haben, fällt auf, dass nur knapp über die Hälfte an Punkten im Gesamtergebnis erreicht wurden (301,5/600). Auch die durchschnittliche Punktzahl spiegelt dieses Ergebnis mit 15,1 von 30 möglichen Punkten wieder. Des Weiteren wurden insgesamt 103 von 200 Fragen korrekt beantwortet, was auch nur knapp mehr als der Hälfte entspricht. Somit wurden auch durchschnittlich nur die Hälfte der Fragen richtig gelöst (5,15/10). Auch der Median liegt analog zu den genannten Ergebnissen insgesamt bei 5 richtigen Fragen und 12 von 30 Punkten und somit nur knapp bei 40%. Im Ausgangstext lag der minimale Wert bei einer richtigen Frage und 4 von 10 Punkten sowie der maximale Wert bei 24 von 30 Punkten und 8 von 10 richtigen Fragen. Im Zieltext wurde minimal eine Frage korrekt gelöst und 2 von 30 Punkte erreicht und maximal die volle Punktzahl von 30 erreicht.

Betrachtet man die Ergebnisse beider Textthemen in der Gegenüberstellung, so weichen die der **Verstehen**-Gruppen der *Feiertags*-Texte (AT und ZT) von denen der **Verstehen**-Gruppen zum Thema *Gleichberechtigung* (AT und ZT) stark voneinander ab. Während letztere Gruppen nur knapp über die Hälfte an Punktzahlen und richtigen Antworten im Gesamtergebnis erreichen konnten, konnten die *Feiertags*-Gruppen insgesamt mehr als 60% der Punkte erzielen und mehr als 67% der Fragen korrekt beantworten. Dadurch ergaben sich hier Mediane von über 70% in beiden Kategorien.

Die Resultate beider Themen innerhalb aller erhobenen Gruppen lassen abermals den Rückschluss zu, dass die Thematik der Texte durchaus ausschlaggebend für das Verstehen und das anschließende Beantworten der Fragenkataloge war. Wie bereits im Ergebnisteil angenommen, stellen die Konzepte „Feiertage“ und „Gleichberechtigung“ die Probandinnen und Probanden vor unterschiedliche Hürden hinsichtlich der linguistischen Merkmale und der Komplexität der Texte. Auf der einen Seite wurde bereits eingeräumt, dass die thematischen Inhalte der *Gleichberechtigungs*-Texte ein höheres Maß an sprachlichen Fähigkeiten und kognitiver Leistung voraussetzen. Demgegenüber könnten die *Feiertags*-Texte den TeilnehmerInnen aufgrund ihrer Bekanntheit und Allgegenwärtigkeit in Deutschland konzeptionell einfach erschienen sein. Die differierende Komplexität war jedoch beabsichtigt, um zu schauen, ob und inwiefern *Leichte Sprache* bei der Vereinfachung verschiedener Textthemen greift. Bei der Gegenüberstellung der **Ausgangs- und Zieltexte** zum Thema *Gleichberechtigung* konnte bereits ein großer Unterschied in den Gesamtergebnissen festgestellt und bewiesen werden, dass *Leichte Sprache* den ProbandInnen einen vereinfachten Zugang zu

der abstrakten Thematik geschaffen hat. Allerdings fallen auf der anderen Seite die wesentlich schlechteren Resultate der Ausgangstexte zu selbigem Thema ins Gewicht, wodurch sich das Gesamtergebnis beider Texte in allen Gruppen exakt auf der Mitte (50%) trifft. Die *Feiertags*-Texte weichen insgesamt weniger voneinander ab, was auf ihre einfachere Konzeption sowie ihre geringere sprachliche Komplexität zurückzuführen ist. Zwar schnitten auch hier die Ausgangstexte deutlich schlechter ab als die überdurchschnittlichen Ergebnisse der Zieltexte in *Leichter Sprache*, jedoch halten sie sich insgesamt stets über der 60%-Marke.

7.5.2 Gruppen A-D.2: Behalten

Für die TeilnehmerInnen, die die Fragen aus dem Gedächtnis erinnern mussten, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 10: Gesamtergebnisse Textthema - „Behalten“

	Durchschnitt		Median		Gesamtergebnisse	
	Feiertage	Gleich-berechtigung	Feiertage	Gleich-berechtigung	Feiertage	Gleich-berechtigung
Punktzahl	17,2 von 30 (57%)	13,3 von 30 (44%)	16,25 von 30 (54%)	11 von 30 (37%)	206 von 360 (57%)	253,5 von 570 (44%)
richtige Antworten	6,25 von 10 (63%)	4,55 von 10 (46%)	6,5 von 10 (65%)	4 von 10 (40%)	75 von 120 (63%)	86,5 von 190 (46%)

Die Gruppe, die mit **Ausgangs- oder Zieltext** zum Thema *Feiertage* arbeitete, konnte insgesamt 206 von 360 möglichen Punkten erreichen, was einen Durchschnittswert von 17,2 von 30 Punkten pro TeilnehmerIn bedeutet. Die oder der durchschnittliche TeilnehmerIn erreichte hier als 57% und damit 17,2 von 30 Punkten. Der Minimalwert liegt hier bei 5 Punkten, der Maximalwert bei 30 und der Median bei 16,25. Demnach haben auch hier die Hälfte der TeilnehmerInnen mehr als 16,25 Punkte und somit über 54% der Punkte erreicht. Insgesamt wurden hier 75 von 120 Fragen richtig beantwortet. Der Maximalwert hier liegt bei 10, der Minimalwert bei 2 und der Median bei 6,5 von 10 Punkten. Die Hälfte der TeilnehmerInnen erreichte somit über 65% der Punkte, unabhängig davon, ob die Informationen in Leich-

ter-Sprache dargeboten wurden. Für den *Gleichberechtigungs-Text* lassen sich folgende Ergebnisse festhalten: Insgesamt wurden 253,5 von 570 Punkten erreicht. Durchschnittlich konnten demnach 13,3 von 30 Punkten pro TeilnehmerIn erreicht werden, also ca. 44%. Der Maximalwert liegt hier bei 28 Punkten, der Minimalwert bei 4 und der Median bei 11 von 30 Punkten. 86,5 von 190 Fragen wurden insgesamt richtig beantwortet. Der Maximalwert ist hier 9, der Minimalwert 1 womit der Median bei 4 richtigen Antworten liegt. Bei diesem Thema lässt sich also festhalten, dass die Hälfte der TeilnehmerInnen unter 40% der Fragen richtig beantworteten und lediglich unter 36,7% der Punkte erreichten.

Betrachtet man diese Ergebnisse zusammengefasst nach Themengebiet, zeigt sich, dass die Texte zum Thema *Feiertage* insgesamt die besseren Werte liefern. Die Informationen aus den Texten zum Thema *Gleichberechtigung* scheinen insgesamt schlechter behalten worden zu sein. Die *Feiertags*-Texte liefern gemeinsam Werte, die alle über der 50%-Marke liegen, während die Werte der Texte zum anderen Thema unter dieser Marke bleiben. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Informationen zum weniger komplexen Inhalt besser behalten wurden. Allerdings zeigten bereits die vorherigen Ausführungen, dass die Gesamtergebnisse zum Thema *Feiertage* vor allem von den guten Ergebnissen der *Leichte-Sprache*-Gruppe profitieren. Die Informationen im Ausgangstext zu dem Thema wurden, wie bereits beschrieben, weit schlechter behalten, als jene aus dem Ausgangs- und Zieltext zum Thema *Gleichberechtigung*. Eine Komplexität der Inhalte scheint also für die Ausgangstexte keine Rolle für das Behalten gespielt zu haben. Betrachtet man nun jedoch die *Leichte-Sprache*-Texte zu beiden Themen im Vergleich, schneidet der komplexere Text schlechter ab. Dies untergräbt zumindest für die **Behaltensleistung** die These, dass die Simplifizierung der Sprache allein den Zugang zu komplexen Themen ermöglicht.

7.6 Gesamtergebnisse „Textform“⁹

In diesem Kapitel werden die Gesamtergebnisse nach **Textform**, also nach **Ausgangs- und Zieltext** gegenübergestellt, um somit die Ergebnisse der Gruppen, die mit den Ausgangstexten zu den beiden Themen (Feiertage und Gleichberechtigung) arbeiteten, zu den Ergebnissen der Gruppen, die mit den Zieltexten zu beiden Themen arbeiteten, kontrastieren zu können. Dadurch soll auch hier Aufschluss darüber gegeben werden, ob *Leichte Sprache* bei diesen Zielgruppen insgesamt zu einer besseren **Verstehens-** und **Behaltensleistung** führen konnte.

⁹ s. auch Anhang „Ergebnisse im Detail“

7.6.1 Gruppe A-D.1: Verstehen

Die Gesamtergebnisse der Gruppen **Verstehen** in Bezug auf die Textform lassen sich wie folgt darstellen:

Tabelle 11: Gesamtergebnisse Textform - „Verstehen“

	Durchschnitt		Median		Gesamtergebnisse	
	Ausgangstexte	Zieltexte (LS)	Ausgangstexte	Zieltexte (LS)	Ausgangstexte	Zieltexte (LS)
Punktzahl	12 von 30 (40 %)	13,5 von 30 (45%)	11 von 30 (36 %)	24 von 30 (80 %)	158,5 von 390 (40 %)	381 von 630 (60 %)
richtige Antworten	4,5 von 10 (45 %)	5,4 von 10 (54 %)	5 von 10 (50 %)	8 von 10 (80 %)	59 von 130 (45 %)	113 von 210 (54 %)

Die **Ausgangstexte** beider Themen erzielten ein Gesamtergebnis von 158,5 von 390 möglichen Punkten, was einer Gesamtleistung von 40% entspricht. Dabei konnte ein Gesamtdurchschnitt von 12 von 30 Punkten und ein Median von 11 erreicht werden, was nicht einmal der Hälfte entspricht. Der Maximalwert liegt hier bei 24 von 30 Punkten und 8 korrekt gelösten Fragen. Der minimale Wert beträgt 4 von 30 Punkten bei einer richtigen Frage. Insgesamt wurden bei den Ausgangstexten 59 von 130 Fragen richtig beantwortet (45%) und ein Durchschnittswert von 4,5 von 10 Fragen erzielt werden. Der Median lag hier immerhin bei 50% und 5 von 10 richtigen Fragen.

Vergleicht man dazu parallel die **Zieltext**-Resultate in *Leichter Sprache* zu *Feiertage* und *Gleichberechtigung*, wird ersichtlich, dass die Punkte im Gesamtergebnis um 20% gestiegen sind und insgesamt 381 von 630 möglichen Punkten erzielt werden konnten (60%). Auch die durchschnittliche Punktzahl konnte auf 13,5 von 30 Punkten angehoben werden. Stark zugenommen hat somit auch der Median, der hier bei 24 von 30 Punkten (80%) liegt. Der Maximalwert liegt bei 30 von 30 Punkten und der Minimalwert bei 2 von 30 Punkten. Bei den richtigen Antworten verhält es sich ähnlich: 113 von 210 richtigen Antworten wurden gegeben und somit ein Durchschnittswert von 5,4 von 10 Fragen erreicht. Der Median liegt auch hier bei 8 von 10 Fragen, was ein deutlicher Unterschied zu den **Ausgangstexten** ist.

Die Auswertung dieser Resultate zeigt die triftigen Unterschiede zwischen den **Ausgangs- und den Zieltexten** und erlauben die Interpretation, dass nicht einzig und allein das Textthema ausschlaggebend für die Ergebnisse war, sondern auch die textliche Darbietungsform in *Leichter Sprache*. Im direkten Kreuzvergleich (AT / ZT) wurden in nahezu allen Kategorien Durchschnitts- und Gesamtwerte von über 50% erreicht, was bedeutet, dass mehr als die Hälfte mithilfe von *Leichter Sprache* Zugang zu den Textinhalten finden konnte. Die **Ausgangstexte** schneiden hier deutlich schlechter im Gesamtergebnis ab und stärken die vorab angenommene These, dass sie in ihrer Konzeption und ihren linguistischen Anforderungen schlichtweg zu schwierig für DaZ-LernerInnen auf A2- oder B1-Niveau des GER sind.

7.6.2 Gruppe A-D.2: Behalten

Die **Behalten**-Gruppen liefern in der Zusammenfassung die nachfolgenden Ergebnisse:

Tabelle 12: Gesamtergebnisse Textform - „Behalten“

	Durchschnitt		Median		Gesamtergebnisse	
	Ausgangstexte	Zieltexte (LS)	Ausgangstexte	Zieltexte (LS)	Ausgangstexte	Zieltexte (LS)
Punktzahl	10,5 von 30 (35%)	17,2 von 30 (57%)	9 von 30 (30%)	18,5 von 30 (62%)	115 von 330 (35%)	344,5 von 600 (57%)
richtige Antworten	3,72 von 10 (37%)	5,9 von 10 (59%)	4 von 10 (40%)	6,5 von 10 (65%)	41 von 110 (37%)	118 von 200 (59%)

Es zeigt sich für die **Ausgangstext**-Gruppen eine Gesamtpunktzahl von 115 von 330 Punkten und eine Durchschnittspunktzahl von 10,5 von 30 Punkten pro TeilnehmerIn. Hier liegt der Minimalwert ebenfalls bei 5 Punkten, der Maximalwert bei 23. Der Median findet sich bei 9 von 30 Punkten. Insgesamt konnten 41 von 110 Fragen richtig beantwortet werden. Der Maximalwert liegt hier bei 7 richtigen Antworten, der Minimalwert bei 2. Der Median beträgt 4 von 10 richtig beantworteten Fragen. Festzuhalten ist demnach, dass bei den **Behalten**-Gruppen die Hälfte der TeilnehmerInnen unter 40% der Fragen richtig beantworten und sogar nur unter 30% der Punkte erreichen konnte.

Die Gruppen, die mit den **Leichte-Sprache-Texten** arbeiteten, konnten insgesamt 344,5 von 600 Punkten erreichen, was über der Hälfte liegt. Durchschnittlich bedeutet dies eine Punktzahl von 17,2 Punkten pro TeilnehmerIn, was ebenfalls die Hälfte der 30 möglichen Punkte überschreitet. Der Maximalwert liegt hier bei 30, der Minimalwert bei 4 Punkten. Der Median beträgt 18,5. Hinsichtlich der richtigen Antworten lässt sich beobachten, dass 118 von 200 Fragen richtig beantwortet wurden, was durchschnittlich 5,9 von 10 richtigen Antworten pro TeilnehmerIn entspricht. Der Maximalwert liegt hier bei 10 richtigen Antworten, der Minimalwert bei 1 und der Median bei 6,5. Bei den **Zieltexten** wurden demnach von der Hälfte der TeilnehmerInnen über 62% der Punkte erreicht und 65% der Fragen richtig beantwortet.

Die Zusammenfassung aller Ergebnisse nach textlicher Darbietungsform, führt zu der Erkenntnis, dass die Informationen aus den *Leichte-Sprache*-Texten insgesamt deutlich besser behalten wurden als die Informationen in den Ausgangstexten. Auch hier tragen die Ergebnisse der *Feiertags*-Gruppe maßgeblich zu den hohen Werten bei, jedoch wurde auch der Zieltext zu *Gleichberechtigung* besser behalten als beide Ausgangstexte. Dies bestätigt demnach die These, dass *Leichte Sprache* für diese Zielgruppe für beide Komplexitätsstufen zu einer besseren Verstehens- und Behaltensleistung führt.

Die Minimalwerte von teilweise nur einer richtig beantworteten Frage und zwei bis vier erreichten Punkten in den *Leichte-Sprache*-Gruppen zu **Verstehen** und **Behalten** zeigt aber auch, dass *Leichte Sprache* nicht für jede oder jeden Rezipierenden den Zugang zu den im Text enthaltenen Informationen ermöglicht. Ein Wert von einer richtigen Frage wurde mit dem Zieltext zum Thema *Gleichberechtigung*, der das komplexere Thema behandelte, erzielt, was wiederum die bereits erwähnte These von Bredel/Maaß (2016b) stützt, dass komplexe Themen einen zusätzlichen kognitiven Aufwand erfordern, der auch bei Überwindung der Sprachbarriere, nicht von allen RezipientInnen geleistet werden kann (ebd.: 13). Demgegenüber lag der minimale Wert der Zieltext-Gruppen zum Thema *Feiertage* bei immerhin 7 von 30 Punkten und 3 korrekt gelösten Fragen.

7.7 Gesamtergebnisse¹⁰ Verstehen und Behalten

Abschließend sollen auch die Gesamtergebnisse der **Verstehen**- und **Behalten**-Gruppen miteinander verglichen werden, um die These zu prüfen, ob die zusätzlichen Anforderungen an die **Behalten**-Gruppe eine Hürde für die TeilnehmerInnen darstellt, die die Ergebnisse im Gesamtbild verschlechtert.

¹⁰ s. Anhang: „Gesamtergebnisse Verstehen und Behalten“ (Tabellarische Darstellung aller Ergebnisse)

Verstehen:

Tabelle 13: Gesamtergebnisse - „Verstehen“

	Durchschnitt	Median	Gesamtergebnisse
Punktzahl	16,4 von 30 (54 %)	14 von 30 (47 %)	540 von 990 (55 %)
richtige Antworten	6 von 10 (60 %)	5 von 10 (50 %)	190 von 330 (57 %)

Die **Verstehen**-Gruppen hatten insgesamt 33 TeilnehmerInnen, denen insgesamt 330 Fragen gestellt wurden, von denen 190 korrekt beantwortet wurden, was 57% entspricht. Somit konnten sie 540 von 990 Punkten im Gesamtergebnis erzielen, was 55% entspricht. Durchschnittlich wurden daher 54% der Punkte erreicht und 60% der Fragen richtig beantwortet. Die Mediane liegen bei 14 für die erreichte Punktzahl (47%) und bei 5 von 10 richtigen Antworten (50%). Der Maximalwert liegt bei 30 Punkten und der Minimalwert bei 2 Punkten. Die Zahlen beweisen, dass immerhin die Hälfte der ProbandInnen die Fragen richtig beantworten konnte.

Behalten:

Tabelle 14: Gesamtergebnisse - „Behalten“

	Durchschnitt	Median	Gesamtergebnisse
Punktzahl	14,8 von 30 (49%)	12 Punkte (40%)	459,5 von 930 (49%)
richtige Antworten	5,41 von 10 (54%)	4 von 10 (40%)	168 von 310 (54%)

Die Gruppen, die auf **Behalten** geprüft wurden, hatten insgesamt 31 TeilnehmerInnen, die zusammen 459,5 von 930 Punkten erzielten, was 49% entspricht. Durchschnittlich hat damit jeder Teilnehmende 14,8 von 30 Punkten erreicht. Der Maximalwert an erreichten Punkten lag in der ganzen Gruppe bei 30, der Minimalwert bei 4 Punkten. Der Median beträgt 12 Punkte. Somit wurden von der Hälfte der TeilnehmerInnen weniger als 12 Punkte und weni-

ger als 40% der Gesamtpunktzahl erreicht. Dieser Gruppe wurden insgesamt 310 Fragen gestellt. Davon wurden 168 Fragen richtig beantwortet, was insgesamt 54% entspricht. Der Minimalwert lag bei einer richtigen Antwort, der Maximalwert bei 10 richtigen Antworten. Der Median beträgt hier 4 richtige Antworten. Demnach konnte die Hälfte der TeilnehmerInnen weniger als 4 Fragen richtig beantworten und blieben auch bei dieser Betrachtung unter 40% des Maximalwertes.

Betrachtet man die Zahlen im direkten Vergleich, zeigt sich, dass die Ergebnisse der **Behalten**-Gruppe stets leicht unter denen der **Verstehen**-Gruppe bleiben und diese nicht überschreiten, was die These stützt, dass die **Verständnisleistung**, wie im Theorieteil bereits dargelegt, Voraussetzung für die **Behaltensleistung** ist. Es bestätigt sich aus den statistischen Werten außerdem, dass die zusätzliche kognitive Anforderung an die **Behalten**-Gruppe zu schlechteren Ergebnissen geführt haben kann. Hinsichtlich der **Behaltensleistung** sei an dieser Stelle auch auf die bereits erwähnten Überlegungen von Hölscher (2017) aus der Theorie hingewiesen, die eine **Behaltensleistung** von 10% bei der Informationsaufnahme durch reine Lektüre prophezeit und ein erfolgreicherer Erinnern nur in Verbindung mit eigenen (Sprech-) Handlungen für realistisch hält (vgl. Hölscher 2007: 151).

7.8 Mögliche Störfaktoren

Bei der Gesamtbetrachtung der Ergebnisse sind einige Faktoren zu berücksichtigen, deren Auswirkungen nicht mit Sicherheit zu bestimmen sind. Bezüglich des Textvolumens fällt auf, dass bei den *Gleichberechtigungs*-Texten der größte Unterschied in den Ergebnissen zwischen Ausgangs- und Zieltext zu finden war. Der umfangreichere Text, der in *Leichter Sprache* verfasst war, wurde insgesamt wesentlich besser verstanden und behalten. Dies kann einerseits darauf zurückzuführen sein, dass die Bearbeitungszeit für den Ausgangstext zu lang bemessen war und sich dies negativ auf die Ergebnisse ausgewirkt hat, da auch die Beobachtungen in der Durchführungsphase darauf schließen lassen, dass die TeilnehmerInnen dadurch irritiert wurden oder die Konzentration verloren. Auf der anderen Seite kann das höhere Textvolumen des *Leichte-Sprache*-Textes zu einer höheren Konzentration geführt und sich so positiv auf die Ergebnisse dieser Gruppe ausgewirkt haben. Dafür spricht, dass die Teilnehmenden, wie die Beobachtungen während der Durchführung zeigen, über einen längeren Zeitraum konzentriert gelesen haben. Mit Bestimmtheit lässt sich rückwirkend nicht sagen, ob das unterschiedliche Textvolumen beider Themen Auswirkungen auf die **Verstehens**- und **Behaltensleistung** gehabt hat. Auch der unterschiedliche Umgang mit der Prüfungssituation bzw. der Auflösung selbiger durch die Anonymität der Erhebung, kann die Ergebnisse der jeweiligen TeilnehmerInnen unterschiedlich beeinflusst haben. Zudem kann der Zeitdruck während der Bearbeitung der Fragen Auswirkungen auf die TeilnehmerInnen gehabt haben. Diese Faktoren waren jedoch für alle Gruppen gleich, weshalb hier von einer

ausgleichenden Wirkung hinsichtlich der Ergebnisse ausgegangen werden kann. Zudem kann die mangelnde Erfahrung der TeilnehmerInnen mit *Leichter Sprache* einen Effekt auf ihre Ergebnisse gehabt haben. *Leichte-Sprache*-Texte bedürfen schließlich, wie in der Theorie dargelegt, eines Erwerbsprozesses seitens der Teilnehmenden (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 25, 41), durch welchen Irritationen bei den TeilnehmerInnen, wie sie beispielsweise bei der Gruppe zum Zieltext *Feiertage* zu beobachten waren, nicht aufgekommen wären. Kurze Instruktionen vor der Durchführung über den Aufbau von *Leichter Sprache* schienen hier nicht ausreichend gewesen zu sein. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass der intuitive Gebrauch von *Leichter Sprache* insgesamt im Vergleich zu den Ausgangstexten zu besserem **Verstehen** und **Behalten** führt. Für jene TeilnehmerInnen, die weniger gute Ergebnisse in den *Leichte-Sprache*-Texten erzielen konnten, kann dies jedoch ein Hindernis gewesen sein. Bei der Interpretation ist außerdem stets die geringe Probandenzahl der Studie zu berücksichtigen, da diese die Generalisierbarkeit der Ergebnisse beeinflusst. Im abschließenden Ausblick dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, wie in zukünftigen Forschungen die genannten Störeinflüsse vermieden werden können.

8 Gesamtfazit

Insgesamt lassen sich durch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung folgende Erkenntnisse für das Forschungsfeld von Leichter Sprache im Integrations- und Migrationsbereich festhalten:

1. *Leichte Sprache* hat gegenüber den Ausgangstexten bei allen Gruppen sowohl zu besserem Verstehen als auch besserem Behalten geführt.

Diese These bestärkt die im Theorieteil formulierte Hypothese, dass mithilfe der angewandten LS-Regeln auf Wort-, Satz- und Textebene verständnisschwerende Elemente in der Übersetzung reduziert und behoben werden können. Demnach kann *Leichte Sprache* einen besseren Zugang zu den vorliegenden Themen ermöglichen und dazu beitragen, dass die Zielgruppen schneller an Kultur- und Alltagsbereichen teilhaben und folglich von der „Brückenfunktion“ *Leichter Sprache* profitieren können (Maaß 2015: 6).

2. Auch für das Thema *Gleichberechtigung* konnte *Leichte Sprache* den Zugang zu den Informationen erleichtern. Der Vergleich der Themen zeigt jedoch, dass das inhaltlich komplexere Thema insgesamt schlechter behalten und verstanden wurde, als der Text zum alltagsnäheren Thema *Feiertage*.

Dieses Ergebnis führt zu dem Schluss, dass auch komplexe Thematiken für einige Mitglieder dieser Zielgruppe durch *Leichte Sprache* erschließbar werden. Jedoch stützt das Ergebnis auch die These, dass bei komplexen Themen der Abbau von Sprachbarrieren nicht ausreichend ist, wenn zudem eine höhere kognitive Leistung erbracht werden muss, um das inhaltliche Konzept zu erfassen. Das zweite Ergebnis untermauert zudem die anfangs aufgestellte Hypothese, dass *Leichte Sprache* in Orientierungskursen den Teilnehmenden helfen kann, Werte und Regeln des staatlichen Systems in Deutschland zu begreifen, woraufhin sie befähigt werden, eigene Standpunkte zu diversen Inhalten zu entwickeln sowie Kulturunterschiede gegenüberzustellen (Maaß 2015: 6). Dies bestätigt außerdem die Reichweite *Leichter Sprache* und eröffnet ein neues Forschungsfeld im Kontext aktueller Migrationsprozesse.

3. *Leichte Sprache* konnte nicht für jede Teilnehmerin/ jeden Teilnehmer den Zugang zu den Informationen ermöglichen. Trotz reduzierter Kompliziertheit konnten einige Teilnehmende die Fragen nicht beantworten.

Im Hinblick auf diesen dritten Punkt sind die Voraussetzungen seitens der TeilnehmerInnen, die zumindest über eine basale Lesefähigkeit im Deutschen verfügen müssen, um *Leichte-Sprache*-Texte verstehen zu können (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 40), zu berücksichtigen. Ob diese bei allen Teilnehmenden gegeben war, konnte innerhalb der empirischen Untersuchung nicht mit Bestimmtheit festgestellt werden. Ausschlaggebend für den Misserfolg kann hier somit zum einen ein zu geringes Maß an Sprachfähigkeit oder zum anderen die Komplexität des Themas sein, welches kognitive Fähigkeiten voraussetzt, um auch inhaltlich erfasst werden zu können. Hier ist erneut auf die Fachbarriere nach Schubert (2016) zu verwiesen, der eine Barriere darin sieht, dass die fachlichen Konzepte das Verstehen behindern (Schubert 2016: 18f.). Zumindest hinsichtlich des Bereichs „Gleichberechtigung im Berufsleben“ scheint es, als hätten die erstellten *Leichte-Sprache*-Texte diese Barriere nicht für alle Teilnehmenden auflösen können.

Um den Themen des Orientierungskurses folgen zu können, ist theoretisch ein Sprachniveau von A2 vorgesehen (BAMF 2017a: 19). Betrachtet man den Ausgangstext zum Thema *Gleichberechtigung*, fällt auf, dass dieser das A2-Niveau in seiner Komplexität und Kompliziertheit deutlich übersteigt. Gerade aus dem Grund, weil auch der abschließende LiD-Test mit seinen Inhalten auf A2-Niveau konzipiert ist, sollte der weiterführende Unterricht in seinen Inhalten das Niveau B1 nicht überschreiten, was eine Optimierung der Ausgangstexte hinsichtlich ihrer Verständlichkeit notwendig erscheinen lässt.

Als besonders effektiv haben sich bei der in dieser Arbeit vorgenommenen Übersetzung in *Leichte Sprache* die Erklärungen der Fachbegriffe aus den Ausgangstexten erwiesen sowie die inhaltliche Umstrukturierung und die Ergänzung von Zwischenüberschriften, die zwar anfangs für Verwirrung sorgten, durch welche zusammengehörige Informationen aber auch als solche erkannt und richtig verortet werden konnten. Schwierigkeiten ergaben sich bei den Probandinnen und Probanden bei Frage Nummer 10 zum freien Formulieren, welche das globale Verständnis und das freie Erinnern testen sollte. Die Ursache hierbei kann unterschiedliche Gründe haben und sowohl in mangelndem Verständnis der Textbasis als auch in der zusätzlichen Anforderung an produktive Sprachkenntnisse gesucht werden.

Auch die mangelnden Erfahrungen der TeilnehmerInnen mit *Leichter Sprache* können einen Effekt auf die Ergebnisse gehabt haben. *Leichte-Sprache*-Texte bedürfen, wie in der Theorie dargelegt, eines Erwerbsprozesses seitens der Teilnehmenden (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 25, 41), durch welchen Irritationen bei den TeilnehmerInnen, wie sie beispielsweise bei der Gruppe zum Zieltext *Feiertage* zu beobachten waren, nicht aufgekommen wären. Kurze Instruktionen vor der Durchführung über den Aufbau von *Leichter Sprache* schienen hier nicht ausreichend gewesen zu sein. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass bereits der intuitive Gebrauch von *Leichter Sprache* im Vergleich zu den Ausgangstexten zu besserem **Verste-**

hen und **Behalten** führt. Für jene TeilnehmerInnen, die weniger gute Ergebnisse in den *Leichte-Sprache*-Texten erzielen konnten, kann der fehlende Erwerbsprozess jedoch ein Hindernis gewesen sein.

Die Ergebnisse dieser Studie sind wie bereits beschrieben stets vor dem Hintergrund einer vergleichsweise geringen Probandenanzahl betrachten. Auch die Unterschiede zwischen den Probandengruppen hinsichtlich der Probandenanzahl und des Sprachniveaus beeinflussen die Aussagekraft dieser Ergebnisse. Darüber hinaus konnten bereits einige Störfaktoren erkannt werden, deren Auswirkungen auf die Ergebnisse nicht mit Bestimmtheit festgestellt werden können. Im Ausblick soll daher aufgezeigt werden, wie in zukünftigen Forschungen Störfaktoren eliminiert werden und weitere Erkenntnisse zum Einsatz von *Leichter Sprache* im Zusammenhang mit der Zielgruppe Zugewanderter und Flüchtlinge gesammelt werden können. Aus der empirischen Untersuchung kann jedoch zunächst die wichtige Erkenntnis festgehalten werden, dass der Einsatz von *Leichter Sprache* in Orientierungskursen besonders für heterogene Lerngruppen gerechtfertigt ist, wobei eine entsprechende Aufbereitung innerhalb des Unterrichtsgeschehens wünschenswert und notwendig bleibt.

9 Ausblick

In der wissenschaftlichen Arbeit hat sich herausgestellt, dass der Erwerb und die Verbesserung von Deutschkenntnissen als Mittel zur Partizipation am gesellschaftlichen Zusammenleben im gleichen Land gelten (vgl. Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 14). *Leichte Sprache* hat das Potential, die Partizipation auch bei Menschen erleichtern zu können, deren Spracherwerbsprozess langwieriger und stagnierender ist als bei der Entwicklung von integrationspolitischen Maßnahmen angenommen. Dies belegt in Ansätzen die empirische Erhebung, deren Ergebnisse dafür sprechen, dass *Leichte-Sprache*-Texte für die teilnehmenden DaZ-LernerInnen unterschiedlicher Sprachniveaustufen insgesamt zu besserem Verstehen und besserem Erinnern der Inhalte führen konnten. *Leichte Sprache* kann somit durch den Abbau sprachlicher Barrieren (vgl. Bredel/Maaß 2016a: 25) Informationen, die für den Orientierungskurs essentiell sind, für die deutliche Mehrheit der Teilnehmenden zugänglich machen. Bei dieser Betrachtung ist ausschlaggebend, dass die Teilnehmenden der Erhebung unabhängig voneinander und ohne Unterstützung jeglicher Hilfsmittel mit den Texten arbeiteten und keine weiterführenden Ratschläge bekamen. Damit ermöglichten *Leichte-Sprache*-Texte den Teilnehmenden auch eine eigenständige Themenauseinandersetzung und Informationsbeschaffung außerhalb des Unterrichts, was besonders für das selbstständige wieder- oder nachholen der Inhalte wichtig ist. Unterrichtsmaterial in *Leichter Sprache* für Orientierungskurse erscheint somit sinnvoll.

Um diese These weiter zu untermauern und die Potentiale von *Leichter Sprache* im Kontext des Zweitspracherwerbs in aktuellen Zuwanderungsprozessen deutlich zu belegen sowie eine Verbreitung dieses Konzepts zu fördern, sind weitere Forschungen in diesem Bereich unabdingbar. Hinsichtlich des vorhandenen Erhebungsdesigns der wissenschaftlichen Arbeit ist zu betonen, dass sich in dieser Studie aufgrund des Mangels an personellen, zeitlichen und logistischen Ressourcen für eine möglichst ökonomische Methodik entschieden wurde. Ferner wurden die Prioritäten bei der Empirie auf Objektivität und Vergleichbarkeit gelegt. Für weitere Forschungen auf dem Gebiet barrierefreier Kommunikation sind grundsätzlich diverse Untersuchungsansätze zu nennen:

Das Versuchsdesign dieser Erhebung könnte künftig insgesamt hinsichtlich seiner Störfaktoren optimiert werden. Einige der Störfaktoren können durch zusätzliche Tests, die im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich waren, noch stärker reduziert oder gänzlich eliminiert werden. So sind Studien zur Auswirkung des Textvolumens auf die Konzentrationsfähigkeit hilfreich, um positive oder negative Effekte auf die **Verstehens-** und **Behaltensleistung** ausschließen zu können. Des Weiteren kann in zukünftigen Studien die vorhandene Lesezeit stärker an das Textvolumen angepasst werden, indem die durchschnittliche Lesegeschwindigkeit der Zielgruppe vorab ermittelt wird. Hierdurch würde ausgeschlossen, dass die

gleichbleibende Lesezeit im Verhältnis zu inkongruenten Textumfängen einen Effekt auf die Konzentration, Leistungsbereitschaft oder Motivation und somit auf die **Verstehens-** und **Behaltensleistung** hat. Ferner ist es hinsichtlich der Validität der Ergebnisse sinnvoll, den Anteil offener Fragetypen, die weniger Hilfestellungen und Gedächtnisstützen bilden und globaleres Verstehen testen, zu erhöhen. Hier sei auch nochmal auf das Erraten der richtigen Lösung hingewiesen, was als Störfaktor durch diese Methode ausgeschlossen werden könnte. Möglich ist auch ein Testverfahren mit Leitfaden-Interviews oder Kolloquien, die das freie Erinnern aussagekräftiger und zuverlässiger testen können. Diese Vorgehensweise würde Hilfestellungen und Erinnerungsstützen in Form von Fragen und Antwortmöglichkeiten eliminieren und erlauben, dass auch die Komponenten „Verstehen“ und „Behalten“ zuverlässiger getestet werden könnten. Besonders in Szenarien, in denen ProbandInnen über Informationen aus *Leichte-Sprache*-Texten berichten, erweist sich diese Methode als ergiebig. In Verbindung mit einem Erwartungshorizont wären die Ergebnisse hier objektiv auszuwerten und insgesamt vergleichbar. Darüber hinaus geben diese Testvarianten Aufschluss darüber, welche Schwerpunkte sich die Teilnehmenden während des Lesens mit Blick auf die Relevanz der Informationen gesetzt haben oder welche Lesestrategie gewählt wurde. Auch eine Ausweitung des Textkorpus auf mehr Komplexitätsstufen und Inhalte wäre innerhalb weiterer empirischer Studien in diesem Forschungsfeld denkbar. Zudem würde eine Erhöhung der Stichprobe durch eine Steigerung der Probandenzahl in zukünftigen Erhebungen die Repräsentativität der Untersuchung steigern und die Auswirkungen genannter Störfaktoren relativieren. Hinsichtlich der Probandenzahl sollten hier die Untersuchungsgruppen zukünftiger Erhebungen untereinander weniger variieren, sodass die Stichproben vergleichbarer sind. Insgesamt sind „Vortests“ zur Motivation und Einstellung der Teilnehmenden sinnvoll, um eine hinsichtlich dieser Faktoren homogene Probandengruppe zu finden und Einflüsse dieser Variablen auf das Ergebnis mit Sicherheit ausschließen zu können. Auch die Auswirkungen der Prüfungsatmosphäre, des Zeitdrucks und der Anonymität auf die Ergebnisse kann in zukünftigen Studien bestimmt werden, zum Beispiel durch gegenteilig strukturierte Erhebungen, welche die Anonymität oder zeitliche Begrenzungen aufheben und ein alternatives Setting wählen, das die Prüfungsatmosphäre aufheben kann. Im Großen und Ganzen arbeitete die hier vorliegende Studie mit Teilnehmenden, die über keine Erfahrungen mit *Leichter Sprache* verfügten und testete somit lediglich die Auswirkungen der intuitiven Rezeption dieser Darbietungsform auf die **Verstehens-** und **Behaltensleistung**. Studien mit Teilnehmenden, die bereits mit *Leichter Sprache* in Berührung gekommen sind und einen Erwerbsprozess durchlaufen haben, erscheinen zukünftig plausibel, um das Potential *Leichter Sprache* für dieses Setting und diese Zielgruppe vollständig erfassen zu können.

Grundsätzlich ist auch eine Ausweitung der Forschung zum Einsatz von *Leichter Sprache* im Kontext dieser Zielgruppe auf andere Settings und Situationen sinnvoll. Nicht nur in Orientie-

rungskursformaten kann *Leichte Sprache* den Zugang zu Informationen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erleichtern. Der Gebrauch von *Leichter Sprache* im Sprachunterricht, zum Beispiel in niedrigeren Niveaustufen, Alphabetisierungskursen oder zur alleinigen Differenzierung, ist ebenfalls denkbar und kann empirisch überprüft werden. Auch außerhalb des Integrationskurses sowie im privaten Umfeld ist es vorstellbar, dass Zweitsprachlernende durch *Leichte Sprache* eher dazu befähigt werden, sich Informationen über politische, geschichtliche und gesellschaftskulturelle Lebensbereiche selbstständig erschließen zu können. *Leichte Sprache* könnte folglich in ihrer *Brückenfunktion* die sprachliche Handlungsfähigkeit Zugewanderter beschleunigen und so auch den Integrationsprozess dieser heterogenen Zielgruppe erleichtern. Eine sprachliche Optimierung hinsichtlich der Verständlichkeit des an den Orientierungskurs anschließenden LiD-Tests ist in diesem Kontext in Erwägung zu ziehen, da dieser Voraussetzung für eine erfolgreiche Einbürgerung ist, die Zielgruppe jedoch teilweise weniger an den Inhalten als an den sprachlichen Darbietungsformen der Fragen scheitert. Die Lernfunktion von *Leichter Sprache* bestärkt darüber hinaus auch die anfangs zitierte Vermutung, dass *Leichte Sprache* dazu beitragen kann den Spracherwerb zu fördern und somit die sprachliche Handlungsfähigkeit schneller auszubauen (Hölscher 2007: 151). Gerade weil qualitative Sprachfertigkeiten so essentiell für den Integrationsprozess im Zielland sind, kommen Zugewanderte nicht umhin, sie sich für die Bewältigung ihres Alltags angemessen anzueignen. Zwar kann *Leichte Sprache* Deutschlernende nicht zu einer selbstständigen Sprachverwendung auf B1-Niveau nach dem GER befähigen, aber sie hat dennoch wichtigen Einfluss auf den Erwerbsprozess der deutschen Sprache, indem sie eine Basis schafft, auf welcher die Zielgruppen sukzessive sprachlich aufbauen können. Inwiefern *Leichte Sprache* aufgrund dieser Brücken- und Lernfunktion den Integrationsprozess insgesamt erleichtert, kann nur durch Langzeitstudien belegt werden.

Betrachtet man den Zweitspracherwerb auf gesellschaftlicher Ebene, sollte laut Gerhard Neuner (1995) eine Integration ohne Identitätsverlust als sozialpsychologisches Ziel gelten, die das Verständnis der individuellen Situation Geflüchteter fördert sowie die Abwertung ihrer eigenen Herkunft verhindert und „*deutlich macht, dass Integration nicht durch Preisgabe der eigenen Identität, sondern durch bewusstes Bejahen der Eigenart im Rahmen der neuen Lebensumstände gelingen kann.*“ (Neuner in: Kilian et al. 1995: 38).

Grundsätzlich konnten mit dem Thema der wissenschaftlichen Arbeit neue Erkenntnisse auf dem Forschungsgebiet *Leichter Sprache* geliefert werden, die abermals das Leistungsvermögen dieser in bislang noch wenig erforschten pädagogischen Bereichen unter Beweis stellen. Rückblickend auf den anfangs zitierten Leitsatz Annette Schavans (2009), *Bildung stärke Menschen und ermögliche Teilhabe* (Schavan zit. n.: Bohmeyer et al. 2009: 9), ist es im Kontext aktueller Zuwanderungsdebatten wichtig zu betonen, dass erfolgreiche Integrati-

on ein wechselseitiger Prozess ist, der sowohl die Eingewanderten als auch die Aufnahmegesellschaft betrifft:

„[...] im Prozess der Integration sind beide Seiten, Migrantinnen und Migranten ebenso wie das Aufnahmeland offen dafür, eine neue gemeinsame Basis des Zusammenlebens zu schaffen, und dies unter Wahrung der bereits gebildeten Identität.“

(Goethe-Institut e. V. et al. 2016: 14)

Das Zitat unterstreicht die Wechselseitigkeit des Integrationsprozesses. Zum einen sollen MigrantInnen in die Lage versetzt werden, ihren Horizont zu erweitern und zum anderen wird das Aufnahmeland feststellen, wie die sprachlichen und kulturellen Dimensionen ihr eigenes Land bereichern können. Damit ein gesellschaftliches Miteinander jedoch funktioniert, müssen sich Zugewanderte mit Deutschland identifizieren können. Dies geschieht in erster Linie, indem ihre Vorhaben einer erfolgreichen Integration durch Chancengerechtigkeit gelingen können. Obwohl die Frage nach Zugehörigkeit in einer Einwanderungsgesellschaft wie Deutschland nicht einfach zu beantworten scheint, ist die Antwort für die Zukunft des Landes von entscheidender Bedeutung (Dräger/Süssmuth in: Bertelsmann Stiftung 2011: 7).

Da die Schaffung von Barrierefreiheit sowie das Erreichen von Inklusion gegenwärtig zentrale und gesellschaftspolitische Anliegen in Deutschland sind, erscheint es als unumgänglich, die heterogenen Zielgruppen und Maßnahmen zur Ermöglichung dieses Ziels aus einer interdisziplinären Perspektive zu betrachten, um den Zugang zu Wissen und Kultur nicht nur barrierefrei, sondern inklusiv gestalten zu können (Mälzer 2016: 7f.). An dieser Stelle wird die Bedeutung von *Leichter Sprache* als *intra-linguale* Übersetzungsform innerhalb verschiedenster Medientexte in sämtlichen Bildungsbereichen deutlich, da sie durchaus Potential hat, durch Kommunikationsoptimierungen (vgl. Schubert 2016: 16) den Inklusionsbemühungen schrittweise Folge zu leisten und somit gleichsam vorhandene Barrieren aller Art zu überwinden (ebd. 20). Diese Arbeit empfiehlt auf Grundlage der hier erlangten Erkenntnisse, *Leichte Sprache* zusätzlich zu ergänzendem digitalen Material in Orientierungskursen zu implementieren und sie auch als Mittel der Binnendifferenzierung einzusetzen, um die inhaltlich-didaktischen und sprachlichen Ziele erreichen zu können. Die Aufstockung der Orientierungskurse von 60 auf 100 Stunden bietet hierfür die richtige Grundlage, die eine solche Differenzierung und Material- und Methodenvielfalt erleichtert. Mit dem Leitsatz einer Teilnehmerin an der Studie: „*Leichte Sprache – that’s what we need!*“ soll diese Arbeit einerseits der Sensibilisierung der Zuständigen dienen, die eingesetzte Lehrwerke einer inhaltlichen und sprachlichen Überarbeitung unterziehen sollten und andererseits die Funktionalität *Leichter Sprache* bestätigen, die als Instrument dazu dient, für alle Menschen Teilhabe und einen Zugang zur deutschen Schriftkultur zu schaffen (Bredel/Maaß 2016a: 56ff.).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Butler, Ellen / **Kotas**, Ondřej / **Sturm**, Martin / **Sum**, Barbara / **Wolf**, Esther N. / **Würtz** Helga / (2017): *100 Stunden Deutschland*, Stuttgart: Klett

Sekundärliteratur: Sammelbände

Kilian, Volker / **Neuner**, Gerhard / **Schmitt**, Wolfgang (1995): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung – Curriculumsentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung*. Berlin / München: Langenscheidt.

Mälzer, Nathalie (2016): *Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Berlin: Frank & Timme GmbH.

Aufsätze in Sammelbänden:

Angenendt, Steffen (2011): „Staatsbürgerschaft, Teilhabe und Zugehörigkeit: Auf der Suche nach einem Konsens für Deutschland“. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Wer gehört dazu? Zugehörigkeit als Voraussetzung für Integration*. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh, S. 30-36.

Bredel, Ursula / **Lang**, Kathrin / **Maaß**, Christiane (2016): „Zur empirischen Überprüfbarkeit von Leichte-Sprache-Regeln am Beispiel der Negation“. In: Mälzer, Nathalie (Hrsg.): *Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Berlin: Frank & Timme GmbH, S. 95-116.

Christmann, Ursula / **Richter**, Tobias (2002): „Lesekompetenz. Prozessebenen und individuelle Unterschiede“. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz*. Weinheim: Juventa, S. 25-58.

Dräger, Jörg / **Süssmuth**, Rita (2012): „Vorwort“. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Wer gehört dazu? Zugehörigkeit als Voraussetzung für Integration*. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh, S. 7-11.

Hinrichs, Beatrix (2007): „Politik im Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache“. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag, S. 219-232.

Hölscher, Petra (2007): „Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden“. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen*

und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag, S. 155-172.

Kilian, Volker (1995): „Gesellschaftliche Bedingungen des Faches Deutsch als Zweitsprache“. In: Kilian, Volker / Neuner, Gerhard / Schmitt, Wolfgang (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung – Curriculumsentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung*. Berlin / München: Langenscheidt, S. 8-24.

Löffler, Cordula (2015): „Leichte Sprache als Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe funktionaler Analphabeten“. In: Pieper, Irene / Pohl, Thorsten / Weinhold, Swantje / Zabka, Thomas (Hrsg.): *Didaktik Deutsch 38/2015. Halbjahreszeitschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, S.17-23.

Lüders, Christine (2011): „Gleichbehandlungspolitik in Deutschland: Ausschluss oder Teilhabe?“. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Wer gehört dazu? Zugehörigkeit als Voraussetzung für Integration*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 180-196.

Maaß, Christiane (2015): „Leichte Sprache – Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen.“ In: Pieper, Irene / Pohl, Thorsten / Weinhold, Swantje / Zabka, Thomas (Hrsg.): *Didaktik Deutsch 38/2015. Halbjahreszeitschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, S. 3-8.

Mertens-Berkenbrink, Ursula (1995): „Gesellschaftliche Integration und kooperative Übungsformen“. In: Kilian, Volker / Neuner, Gerhard / Schmitt, Wolfgang (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung – Curriculumsentwicklung – Übungsmaterial – Lehrer fortbildung*. Berlin / München: Langenscheidt, S. 128-129.

Neuner, Gerhard (1995): „Deutschlernen in deutschsprachiger Umgebung – Fragen und Aspekte der Entwicklung einer Zweitsprachendidaktik“. In: Kilian, Volker / Neuner, Gerhard / Schmitt, Wolfgang (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung – Curriculumsentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung*. Berlin / München: Langenscheidt, S. 25-41.

Oomen-Welke, Ingelore (2015): „Leichte Sprache, einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache“. In: Pieper, Irene / Pohl, Thorsten / Weinhold, Swantje / Zabka, Thomas (Hrsg.): *Didaktik Deutsch 38/2015. Halbjahreszeitschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, S. 24-32.

Schavan, Annette (2009): „Vorwort“. In: Bohmeyer, Axel / Krappmann, Lothar / Kurzke-Maasmeier, Stefan / Lob-Hüdepohl, Andreas (Hrsg.) (2009): *Bildung für junge*

Flüchtlinge – Ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven.
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 9-17.

Schubert, Klaus (2014): „Barrierefrei, reguliert, gelenkt. Prinzipien optimierenden Eingreifens in Sprache und Kommunikation“. In: Susanne J. Jekat/ Heike Elisabeth Jüngst/Klaus Schubert/Claudia Villiger (Hrsg.): *Sprache barrierefreier gestalten*. Berlin: Frank & Timme, S. 201-220.

Schubert, Klaus (2016): „Barrierefreiheit durch optimierte Kommunikationsmittel: Versuch einer Systematisierung“. In: Mälzer, Nathalie (Hrsg.): *Barrierefreie Kommunikation - Perspektive aus Theorie und Praxis*. Band 2. Berlin: Frank & Timme GmbH, S. 15-33.

Monographien

Bredel, Ursula; **Maaß**, Christiane (2016a): *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen – Orientierung für die Praxis*. Berlin: Duden.

Bredel, Ursula; **Maaß**, Christiane (2016b): *Ratgeber Leichte Sprache: Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis*. Berlin: Duden.

Coseriu, Eugenio (1988): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Francke.

Hartkopf, Dorothea (2010): *Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Koch, Peter; **Oesterreicher**, Wulf (1985): *Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S.15-43.

Langer, Inghard; **Schulz v. Thun**, Friedemann; **Tausch**, Reinhard (1987): *Sich verständlich ausdrücken*. München: Reinhardt.

Lutz, Benedikt (2015): *Verständlichkeitsforschung transdisziplinär*. Band 6. Vienna University Press, Florian Menz / Rudolf de Cillia / Helmut Gruber (Hrsg.).

Online-Quellen / PDF-Quellen

Aktion Mensch (2016): *Faktenblatt Leichte Sprache* In: Aktion Mensch <http://www.aktion-mensch.de/presse/div/download.php?id=96> (letzter Zugriff: 20.03.2017)

Babka von Gostomski, Christian (2010): *Fortschritte der Integration – Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publi>

kationen/Forschungsberichte/fb08-fortschritte-der-integration.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 20.03.18).

Baur, Rupperecht S.; Schäfer, Andrea (2010): „Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch Als Zweitsprache-Unterrichts“. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Band 2*. URL:http://www.beckshop.de/fachbuch/inhaltsverzeichnis/9783110205077_TOC_001.pdf, S.1074-1085 (letzter Zugriff: 13.02.18)

BITV 2.0 – Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (2016): Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz, zuletzt durch Artikel 4 der Verordnung vom 25. November 2016 geändert. Bundesministerium des Finanzwesens und für Verbraucherschutz (Hrsg.). URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html (letzter Zugriff: 14.03.18)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Stand 2013): Test „*Leben in Deutschland*“. URL:<https://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/Abschlusspruefung/LebenInDeutschland/lebenindeutschland.html?nn=1362952> (letzter Zugriff: 16.02.18)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2016): *Minas – Atlas über Migration, Integration und Asyl*. 7. Ausgabe. Nürnberg. URL:https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsatlas/migrationsatlas-201512.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 20.02.18)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2017a): *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 Unterrichtseinheiten*. Nürnberg. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 18.02.18)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017b): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Quartal 2017. URL: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2017/2017-quartal1-integrationskursgeschaefsstatik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2017/2017-quartal1-integrationskursgeschaefsstistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile) (letzter Zugriff: 16.03.2018)

Christmann, Ursula (2004): „Verstehens- und Verständlichkeitsmessung: Methodische Ansätze in der Anwendungsforschung“. In: Kent D. Lerch (Hrsg.): *Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht. (Die Spra-*

che des Rechts. Studien der interdisziplinären Arbeitsgruppe Sprache des Rechts der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaft: 1. Band). Berlin / New York: de Gruyter, S. 33-62. (letzter Zugriff: 02.02.18)

DAA - Deutsche Angestellten Akademie (2018): Website – *Wir stellen uns vor*. URL: <https://daa.de/ueber-die-daa/allgemein/> (letzter Zugriff: 20.02.18)

Deutsche Botschaft beim Heiligen Stuhl (2013): *Vita* – Annette Schavan. URL: <http://www.annette-schavan.de/pages/Vita/Vita.php> (letzter Zugriff: 20.03.18)

Educalingo – Wörterbuch (2018): *Definition Einwanderungsland*. URL: <https://educalingo.com/de/dic-de/einwanderungsland> (letzter Zugriff: 18.03.18)

Forschungsstelle Leichte Sprache (2018): *Was ist Leichte Sprache?* Stiftung Universität Hildesheim. URL: <https://www.uni-hildesheim.de/leichtesprache/leichte-sprache/was-ist-leichte-sprache/> (letzter Zugriff: 13.03.18)

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). URL: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de> (letzter Zugriff: 16.02.18)

Goethe-Institut e. V. / Bundesamt für Migration und Flüchtlinge / Bundesministerium des Innern (2016): *Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache*. München. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 02.02.18)

Graesser, Arthur C.; Singer, Murray; Trabasso, Tom (1994): *Constructing inferences during narrative text comprehension*. In: *Psychological Review*, 101. Band 3, S. 371-395. (letzter Zugriff: 15.02.18)

Inclusion Europe (2009): *Informationen für alle: Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht*. Brüssel. URL: http://easy-to-read.eu/wp-content/uploads/2014/12/DE_Information_for_all.pdf (letzter Zugriff: 31.01.18)

Inclusion Europe (2015): *About Us*. Brüssel. URL: http://inclusion-europe.eu/?page_id=83 (letzter Zugriff: 13.03.18)

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Band 2. Paderborn / München / Wien / Zürich: Ferdinand Schöningh. URL: <http://static.onleihe.de/content/utb/20081119/978-3-8252-2891-0/v978-3-8252-2891-0.pdf> (letzter Zugriff: 19.01.2018)

Kranert, Michael (2013): *Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache – Ein kurzer Leitfaden*. URL: <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/>

germanistik/studium/studiengaenge/master/master_daf/download/Michael-Kranert---Korrigieren_-Pruefen-und-Testen-im-Fach-Deutsch-als-Fremdsprache-1.pdf?1383813949 (letzter Zugriff: 13.03.18)

Luckhardt, Heinz-Dirk (2014): *Thema/Rhema - die Informationsstruktur von Sätzen und Texten*. URL: <https://saar.infowiss.net/studium/handbuch/kap8/infoling/themarhema/> (letzter Zugriff: 10.02.18)

Lütke, Beate: „Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule – Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen“. In: Ahrenholz, Bernt / Dimroth, Christine / Lütke, Beate / Rost-Roth, Martina (2011): *DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache – Mehrsprachigkeit und Migration*. Berlin / Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, S. 5-40. (letzter Zugriff: 03.02.18)

Maaß, Christiane / Rink, Isabel / Zehrer, Christiane (2014): *Leichte Sprache in der Sprach- und Übersetzungswissenschaft*. URL: https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Publicationen/Leichte_Sprache_in_der_Sprach-_und_Übersetzungswissenschaft.pdf (letzter Zugriff: 22.03.18)

Mensch Zuerst - Netzwerk People First Deutschland e. V. (2018a): *Wer sind wir?* URL: <http://www.menschzuerst.de/pages/startseite/wer-sind-wir/grundsatz-programm.php#menschzuerst> (letzter Zugriff: 02.02.18)

Mensch Zuerst - Netzwerk People First Deutschland e. V. (2018b): *Für wen ist Leichte Sprache?* URL: <http://www.menschzuerst.de/pages/startseite/leichte-sprache.php#> (letzter Zugriff: 13.03.18)

Netzwerk Leichte Sprache (2013): *Die Regeln für Leichte Sprache*. URL: http://www.leichtesprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf (letzter Zugriff: 02.02.18)

Netzwerk Leichte Sprache (2018): Website. URL: <http://www.leichte-sprache.org> (letzter Zugriff: 13.02.18)

Statistisches Bundesamt (Destatis) / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.); Bundeszentrale für politische Bildung /bpb (2016): *Datenreport 2016 – Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 31.01.18)

Verbund Leichte Sprache Braunschweig (2016): Website. URL: <http://www.verbund-leichte-sprache.de/ueber-sprache/> (letzter Zugriff: 20.03.2018)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Integrationsgeschehen 2015 in Anlehnung an: BAMF 2016: 58.....	9
Abbildung 2: Zusammensetzung der Integrationskurse nach Herkunft, Quelle: Goethe-Institut e.V & BAMF / BMI 2016: 7	21
Abbildung 3: Ablaufplanung der empirischen Erhebung	83
Abbildung 4: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - AT Gleichberechtigung „Verstehen“	90
Abbildung 5: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - AT Gleichberechtigung „Verstehen“ ..	90
Abbildung 6: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - AT Gleichberechtigung „Behalten“	92
Abbildung 7: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - AT Gleichberechtigung „Behalten“	93
Abbildung 8: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - ZT Gleichberechtigung „Verstehen“	94
Abbildung 9: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - ZT Gleichberechtigung „Verstehen“ ..	95
Abbildung 10: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - ZT Gleichberechtigung „Behalten“	96
Abbildung 11: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - ZT Gleich-berechtigung „Behalten“ ..	97
Abbildung 12: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - AT Feiertage „Verstehen“	98
Abbildung 13: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - AT Feiertage „Verstehen“	99
Abbildung 15: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - AT Feiertage „Behalten“	100
Abbildung 14: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - AT Feiertage „Behalten“	100
Abbildung 16: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - ZT Feiertage „Verstehen“	102
Abbildung 17: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - ZT Feiertage „Verstehen“	102
Abbildung 18: Richtige Antworten pro TeilnehmerIn - ZT Feiertage „Behalten“	104
Abbildung 19: Punkte pro TeilnehmerIn nach Fragen - ZT Feiertage- „Behalten“	104

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ergebnisse - AT Gleichberechtigung - „Verstehen“	89
Tabelle 2: Ergebnisse - AT Gleichberechtigung - „Behalten“	92
Tabelle 3: Ergebnisse - ZT Gleichberechtigung - „Verstehen“	94
Tabelle 4: Ergebnisse - ZT Gleichberechtigung - „Behalten“	96
Tabelle 5: Ergebnisse - AT Feiertage - „Verstehen“	98
Tabelle 6: Ergebnisse - AT Feiertage - „Behalten“	99
Tabelle 7: Ergebnisse - ZT Feiertage - „Verstehen“	101
Tabelle 8: Ergebnisse - ZT Feiertage - „Behalten“	103
Tabelle 9: Gesamtergebnisse Textthema - „Verstehen“	105
Tabelle 10: Gesamtergebnisse Textthema - „Behalten“	107
Tabelle 11: Gesamtergebnisse Textform - „Verstehen“	109
Tabelle 12: Gesamtergebnisse Textform - „Behalten“	110
Tabelle 13: Gesamtergebnisse - „Verstehen“	112
Tabelle 14: Gesamtergebnisse - „Behalten“	112

Anhang

I. Ausgangstexte in Originalformatierung

A. Thema 1: Gleichberechtigung

Gleichberechtigung im Berufsleben, Klett - 100 Stunden Deutsch, 2017, S. 102

Für das **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** ist die Gleichstellung von Frauen und Männern eine zentrale Aufgabe. Das Leben von
05 Frauen und Männern soll gerecht sein. Dafür müssen Frauen und Männer die gleichen Chancen haben - persönlich, beruflich und familiär. Die Bundesregierung will die
10 Lohngerechtigkeit gesetzlich regeln. Es gibt zwei Maßnahmen: 1. Gleicher Lohn für gleiche oder gleichwertige Arbeit. 2. Die sogenannte Geschlechterquote von 30 Prozent soll in Führungspositionen die
15 Chancengleichheit und Karriere-

möglichkeiten für Frauen garantieren. Das Statistische Bundesamt berichtet: Frauen verdienen in Deutschland durchschnittlich rund 22 Prozent weniger als Männer. Das
20 kann man damit erklären, dass Frauen häufiger in Teilzeit arbeiten und weniger oft in gut bezahlten Jobs, wie IT-Techniker oder Ingenieur. Aber es gibt auch noch einen anderen Grund: Frauen verdienen auf
25 den gleichen Positionen wie Männer durchschnittlich immer noch sieben Prozent weniger und leider gibt es immer noch zu wenige Frauen in Führungspositionen.

B. Thema 2: Feiertage

Christliche Rituale, Feste und Feiertage - Klett 100 Stunden Deutschland, 2017, S. 136

Weihnachten

[BILD] Das Fest der Freude und Liebe erinnert an die Geburt von Jesus. Man feiert die Geburt von Jesus Christus. Am 24. Dezember macht man am Morgen noch die letzten Einkäufe, stellt einen Weihnachtsbaum auf und schmückt ihn mit Kerzen, bunten Kugeln und Sternen – oft bastelt man den Schmuck selbst. Am frühen Abend beginnt das Fest im Familienkreis: Man legt Geschenke unter den Baum und wünscht „Frohe Weihnachten“. Kleine Kinder glauben, die Geschenke bringt der Weihnachtsmann oder das Christkind. Vor dem Weihnachtsfest schreiben sie deshalb einen Wunschzettel.

In einigen Familien gibt es am Heiligen Abend ein richtiges Festessen mit Gänsebraten. In anderen Familien isst man nur Kartoffelsalat mit Würstchen. Die vier Wochen vor Heiligabend nennt man „Advent“.

Ostern

[BILD] Das ist das höchste christliche Fest. Es fällt immer auf den Sonntag nach dem ersten Vollmond im Frühling (zwischen dem 22. März und dem 25. April). Man feiert mit diesem Fest die Auferstehung von Jesus Christus.

Das Wort „Ostern“ kommt wahrscheinlich vom germanischen „austro“ für „Morgenröte“ und bedeutet eventuell „Frühlingsfest“. Der Frühling symbolisiert „Neubeginn vom Leben“, und man hat ihn schon in vorchristlicher Zeit in vielen Kulturen gefeiert. Viele Bräuche sind typisch für diese Feste, zum Beispiel der Osterhase oder die Ostereier als Symbole für Fruchtbarkeit. Heute versteckt man bunte Hühner- oder Schokoladeneier im Garten oder im Haus.

II. Zieltexte

A. Thema 1: Gleichberechtigung

Was bedeutet Gleich·berechtigung?

In Deutschland haben Frauen und Männer die gleichen Rechte.

Das heißt:

Frauen dürfen das Gleiche machen wie Männer.

Zum Beispiel:

Männer dürfen Auto fahren?

Dann dürfen Frauen auch Auto fahren.

Und in Deutschland haben Frauen und Männer die gleichen Pflichten.

Das heißt:

Pflichten sind Aufgaben.

Diese Aufgaben müssen alle Menschen machen.

Zum Beispiel:

Männer müssen Steuern bezahlen?

Dann müssen Frauen auch Steuern bezahlen.

In Deutschland haben Frauen und Männer auch die gleichen Chancen.

In Deutschland heißt das: Chancen·gleichheit.

Das heißt:

Frauen haben die gleichen Möglichkeiten wie Männer.

Zum Beispiel:

Männer können gute Berufe erlernen?

Dann können Frauen auch diese guten Berufe erlernen.

Frauen und Männer haben die gleichen Rechte?

Und Frauen und Männer haben die gleichen Pflichten?

Und Frauen und Männer haben die gleichen Chancen?

Dann haben wir **Gleich·berechtigung**.

Ein anderes Wort für Gleich·berechtigung ist: Gleich·stellung.

In Deutschland müssen wir überall im Leben Gleich·berechtigung haben.

Zum Beispiel:

- In der Familie
- Oder in der Gesellschaft

Gleich·berechtigung im Beruf

In Deutschland haben wir Gleich·berechtigung auch im Beruf.

Das heißt:

Frauen und Männer haben die gleichen Rechte auch im Beruf.

Frauen und Männer haben die gleichen Pflichten im Beruf.

Und Frauen und Männer haben die gleichen Chancen im Beruf.

Aber im Beruf haben wir mit der Gleich·berechtigung noch Probleme.

Das sind die Probleme:

- Frauen verdienen oft weniger Geld als Männer.

Frauen arbeiten nämlich oft in schlecht bezahlten Berufen.

Das heißt:

In diesen Berufen verdienen die Arbeiter nur wenig Geld.

Und Frauen arbeiten oft in Teilzeit.

Das heißt:

Frauen arbeiten weniger als 36 Stunden in der Woche.

Aber manchmal machen Frauen auch die gleiche Arbeit
wie Männer.

Trotzdem bekommen diese Frauen für die gleiche Arbeit
weniger Geld.

- Und nur wenige Frauen sind Chefs in einer Firma.

In einer Firma sind oft Männer die Chefs.

Gesetze für Gleichberechtigung im Beruf

In einer Firma sind oft Männer die Chefs.

Und Frauen verdienen oft weniger Geld als Männer.

Diese Probleme dürfen wir **nicht** haben.

Deshalb will die Regierung von Deutschland etwas verändern.

Die Regierung will 2 neue Gesetze machen.

Gesetze sind die Regeln für Deutschland.

Diese Regeln macht die Regierung von Deutschland.

Das sind die Gesetze:

1. Die Lohngerechtigkeit.

Das heißt:

Frauen und Männer bekommen für die gleiche Arbeit auch den gleichen Lohn.

Ein Mann und eine Frau machen die gleiche Arbeit?

Dann müssen der Mann und die Frau gleich viel Geld bekommen.

Zum Beispiel:

Der Mann bekommt für die Arbeit 1000 Euro?

Dann bekommt die Frau für die gleiche Arbeit auch 1000 Euro.

2. Die Geschlechterquote.

Die Geschlechterquote ist ein Gesetz für Firmen.

In einer Firma sind oft Männer die Chefs.

Das ist **keine** Gleichberechtigung.

Deshalb macht die Regierung das neue Gesetz.

Dieses Gesetz sagt:

In einer Firma müssen 30% von den Chefs Frauen sein.

Oder in einer Firma müssen 30% von den Chefs
Männer sein.

Zum Beispiel:

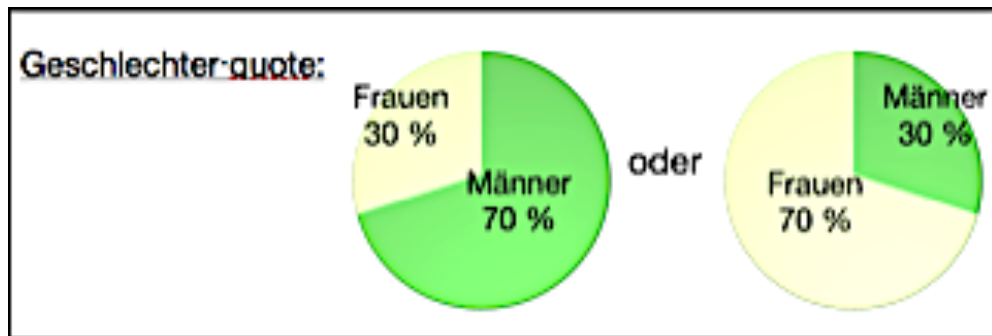
Eine Firma hat 3 Chefs?

Dann muss eine Frau Chef sein.

Und ein Mann muss Chef sein.

Der 3. Chef kann ein Mann sein.

Oder der 3. Chef kann eine Frau sein.



Die 2 neuen Gesetze macht das **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend**.

Ein Bundesministerium ist Teil von der Regierung
von Deutschland.

Jedes Bundesministerium hat besondere Aufgaben.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend heißt
auch: Familienministerium.

Christliche Feiertage

Das Christentum

Das Christentum ist eine Religion.

Die Gläubigen vom Christentum heißen: Christen.

Die Christen glauben nicht nur an Gott.

Sie glauben auch an Jesus.

Die Christen glauben:

- Jesus ist der Sohn von Gott.
- Jesus ist am 24. Dezember geboren.
- Und Jesus ist für alle Menschen gestorben.

Aber dann ist Jesus wieder auferstanden.

Das heißt:

Jesus ist zurück-gekommen.

Christliche Feiertage

Im Christentum gibt es viele Feiertage.

Feiertag heißt:

Die Menschen müssen **nicht** arbeiten.

Das sind wichtige Feiertage für die Christen:

- Weihnachten.
- Und Ostern.

Weihnachten

Warum feiern die Christen Weihnachten?

An Weihnachten feiern die Christen die Geburt von Jesus.

Dieser Geburtstag wird gefeiert.

Die Advents-zeit

Zu Weihnachten gehört auch die Advents-zeit.

Die Advents-zeit ist die Zeit vor Weihnachten.

Es gibt 4 Advente.

Jeden Sonntag vor Weihnachten ist ein Advent.

In dieser Zeit bereiten die Menschen Weihnachten vor.

Wann ist Weihnachten?

Weihnachten ist jedes Jahr vom 24. bis zum 26. Dezember.

An Weihnachten sagen die Menschen:

“Frohe Weihnachten!”

So wünschen die Menschen anderen Menschen ein schönes Fest.

Am 24. Dezember feiern die Christen Heilig-abend.

Dann fängt Weihnachten an.

Am 25. Dezember feiern die Christen die Geburt von Jesus.

Dieser Tag heißt auch: 1. Weihnachts·tag.

Am 26. Dezember ist der 2. Weihnachts·tag.

Am 2. Weihnachts·tag endet Weihnachten.

Welche Bräuche gibt es an Weihnachten?

Es gibt an Weihnachten verschiedene Bräuche.

Ein Brauch ist eine besondere Gewohnheit.

Gewohnheit heißt:

Die Menschen machen etwas Besonderes an bestimmten Tagen.

Jedes Land hat eigene Bräuche.

Bräuche sind also von Land zu Land verschieden.

Diese Bräuche gibt es an Weihnachten zum Beispiel in Deutschland:

- Weihnachts·baum.
- Weihnachts·essen.
- Oder Weihnachts·geschenke.

Fast jeder Mensch schmückt seinen Weihnachts·baum.

Das heißt:

Der Weihnachts·baum wird schön gemacht.

Die Menschen schmücken ihren Weihnachts·baum mit diesen Dingen:

- Kerzen
- Sterne
- Oder bunte Kugeln.

Für das Weihnachts·essen gibt es verschiedene Bräuche.

Manche Menschen essen Gänse·braten.

Manche Menschen essen Bock·wurst und Kartoffel·salat.

Jeder Mensch darf selbst entscheiden.

Was machen Kinder an Weihnachten?

Kinder glauben an den Weihnachts·mann.

Oder sie glauben an das Christ·kind.

Der Weihnachts·mann bringt die Geschenke.

Oder das Christ·kind bringt die Geschenke.

Deshalb schreiben die Kinder vor Weihnachten einen Brief.

Dieser Brief heißt auch: **Wunsch**·zettel.

In diesem Brief stehen die Wünsche von den Kindern.

Dieser Brief ist für den Weihnachts·mann.

Oder für das Christ·kind.

Ostern

Warum feiern die Christen Ostern?

An Ostern feiert man die Auf·erstehung von Jesus.

Auf·erstehung heißt:

Jesus ist von den Toten zurück·gekommen.

Deshalb feiern die Christen jedes Jahr Ostern.

Ostern heißt: Frühlings·fest.

Der Frühling bedeutet auch: Neu·beginn.

Die Christen feiern auch den Neu·beginn von Jesus.

Wann ist Ostern?

Ostern ist **nicht** immer gleich.

Ostern ist jedes Jahr an einem anderen Tag.

Aber Ostern ist immer zwischen dem 22. März und dem 25. April.

Und Ostern ist im Frühling.

Welche Bräuche gibt es an Ostern?

Es gibt an Ostern verschiedene Bräuche.

Ein Brauch ist eine besondere Gewohnheit.

Gewohnheit heißt:

Die Menschen machen etwas Besonderes an bestimmten Tagen.

Jedes Land hat eigene Bräuche.

Bräuche sind also von Land zu Land verschieden.

Diese Bräuche gibt es an Weihnachten zum Beispiel in Deutschland:

- Oster·eier suchen.

Oster·eier sind gekochte Eier.

Diese Eier werden mit Farbe bemalt.

Dann sind die Eier bunt.

Bunte Eier sind ein Brauch an Ostern.

- Oster·hase.

Kinder glauben an den Oster·hasen.

Der Oster·hase bringt die Oster·eier.

Und er bringt Geschenke für die Kinder.

Was machen Kinder an Ostern?

Viele Kinder suchen an Ostern Oster·eier.

Die Eltern verstecken die Oster·eier im Garten.

Die Kinder suchen dann die Oster·eier.

Und sie suchen auch die Geschenke.

Oster·eier haben auch eine Bedeutung:

Sie bedeuten auch: Fruchtbar·keit.

Fruchtbar·keit heißt: Neues Leben.

Das passt zu Ostern.

Denn an Ostern feiern die Christen das neue Leben von Jesus.

III. Fragebögen zum Testverfahren Leseverstehen und -behalten

A. Thema 1: Gleichberechtigung

1. Frauen und Männer haben die gleichen Rechte, Pflichten und Chancen. Das nennt man auch:
 - a) Chancen-gleichheit
 - b) Gleich-berechtigung
 - c) Lohn-gleichheit
 - d) Gleichheits-quote

2. Die Geschlechter-quote ist ein Gesetz. Was sagt dieses Gesetz?
 - a) Mehr Frauen sollen arbeiten gehen.
 - b) Mehr Frauen sollen Chef sein.
 - c) Frauen sollen mehr arbeiten.
 - d) Frauen sollen mehr Geld verdienen.

3. Frauen und Männer haben die gleichen Möglichkeiten. In der Schule, im Beruf und in der Familie. Wie nennt man das auch?
 - a) Gleich-stellung.
 - b) Geschlechter-quote.
 - c) Chancen-gleichheit.
 - d) Gleich-berechtigung.

4. Was bedeutet Lohn-gerechtigkeit?
 - a) Eine Frau und ein Mann haben die gleiche Arbeit. Beide bekommen gleich viel Geld.
 - b) Eine Frau und ein Mann haben die gleiche Arbeit. Der Mann verdient mehr Geld.
 - c) Eine Frau und ein Mann verdienen das gleiche Geld. Die Frau und der Mann haben aber **nicht** die gleiche Arbeit.
 - d) Eine Frau hat einen Chef. Die Frau verdient das gleiche Geld wie der Chef.

5. Welches Wort passt? Eine Frau arbeitet weniger als 36 Stunden in der Woche. Sie arbeitet deshalb in...?
- a) Voll·zeit
 - b) Teil·zeit
 - c) Gleich·berechtigung
 - d) Gleich·stellung
6. Wer macht die Gesetze für Gleich·berechtigung?
- a) Die Bundes·kanzlerin.
 - b) Die ganze Regierung von Deutschland.
 - c) Das Bundes·amt für Gleich·stellung.
 - d) Das Bundes·ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
7. Informationen aus dem Text: Frauen verdienen weniger als Männer. Warum?
- a) 30% von allen Frauen arbeiten nicht.
 - b) Es gibt Chancen·gleichheit.
 - c) Es gibt Lohn·gerechtigkeit.
 - d) Es gibt **keine** Lohn·gerechtigkeit.
8. Informationen aus dem Text: Warum verdienen Männer mehr Geld als Frauen?
- a) Männer arbeiten 30% mehr als Frauen.
 - b) Frauen arbeiten oft in Teilzeit.
 - c) Die Regierung sagt: Frauen sollen weniger Geld verdienen. Das ist ein Gesetz.
 - d) Das Bundes·ministerium sagt: Männer müssen Chefs sein.
9. Ein Mann und eine Frau arbeiten in einer Firma. Der Mann und die Frau haben die gleiche Arbeit. Welche Situation (1-4) zeigt Gleich·berechtigung?
- a) Der Mann und die Frau arbeiten Vollzeit. Der Mann verdient mehr Geld als die Frau.
 - b) Die Frau arbeitet Voll·zeit. Der Mann arbeitet Teil·zeit. Die Frau verdient mehr Geld als der Mann.
 - c) Der Mann und die Frau arbeiten Teil·zeit. Die Frau verdient mehr Geld als der Mann.
 - d) Der Mann arbeitet Teil·zeit. Die Frau arbeitet Voll·zeit. Der Mann verdient mehr Geld als die Frau.

10. Welche neuen Gesetze gibt es für Gleichberechtigung? Schreiben Sie 2 Maßnahmen auf.

B. Thema 2: Feiertage

1. Wer ist am 24.Dezember geboren?
 - a) Gott
 - b) Jesus
 - c) Der Oster·hase
 - d) Das Christ·kind

2. Was ist **ein** typischer Brauch an Weihnachten in Deutschland?
 - a) Weihnachts·baum
 - b) Advent
 - c) Das Christen·tum
 - d) Eltern und Kinder

3. Was machen Kinder an Weihnachten?
 - a) Ostereier bemalen
 - b) Fest·essen kochen
 - c) Einen Wunsch·zettel schreiben
 - d) Den Neu·beginn feiern

4. Wie heißt die Zeit vor Weihnachten?
 - a) Heilig·abend
 - b) Advents·zeit
 - c) Voll·mond
 - d) Frühlings·fest

5. Mit was wird der Weihnachts·baum geschmückt?
 - a) Mit Kerzen, Kugeln und Sternen
 - b) Mit Farbe und Tüchern
 - c) Mit Ketten und Schlössern
 - d) Mit bunten Eiern

6. Was bedeutet das Wort „Auferstehung“?
 - a) Jesus ist geboren.
 - b) Jesus ist gestorben.
 - c) Jesus ist von den Toten zurück·gekommen.
 - d) Jesus ist der Sohn von Gott.

7. An was glauben Kinder an Ostern?

- a) Sie glauben an den Weihnachts-mann.
- b) Sie glauben an das Frühlings-fest und die Oster-eier.
- c) Sie glauben an die Geschenke.
- d) Sie glauben an den Oster-hasen.

8. Was sind typische Bräuche an Ostern in Deutschland?

- a) Die Eltern verstecken die Kinder im Garten.
- b) Die Kinder verstecken die Eltern im Garten.
- c) Die Eltern bekommen Oster-eier.
- d) Keine Antwort ist richtig.

9. Warum passen Frühling/Neu-beginn und Ostern/Jesus zusammen?

- a) Frühling heißt Neu-beginn und an Ostern ist Jesus zurück-gekommen.
- b) Frühling heißt Auf-erstehung und an Weihnachten ist Jesus zurück-gekommen.
- c) Frühling und Neubeginn und Ostereier und Jesus gehören zusammen.
- d) Keine Antwort ist richtig.

10. Schreiben Sie: Warum feiern die Christen Ostern und welche Bedeutung hat es für die Christen?

IV. Ergebnisse der Erhebung im Detail

A. Erhebung 1: Ausgangstext Gleichberechtigung

	Frage 1	Frage 2	Frage 3	Frage 4	Frage 5	Frage 6	Frage 7	Frage 8	Frage 9	Frage 10	GESAMT (30)
VERSTEHEN											
TN1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
TN2	2	0	0	0	2	2	3	3	0	0	12
TN3	2	0	2	2	4	2	2	0	3	4	24
TN4	0	0	2	4	2	2	0	3	4	0	17
TN5	0	3	0	4	2	0	0	0	0	2,5	11,5
TN6	0	0	0	0	2	2	3	3	0	0	10
TN7	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	4
TN8	0	3	0	0	0	2	3	3	0	0	11
GESAMTPUNKTE (240)	4	6	4	16	10	10	9	15	12	7,5	93,5
durchschnittliche Punkte pro Person	0,5	0,75	0,5	2	1,25	1,25	1,13	1,88	1,5	0,94	11,5
Anzahl richtiger Antworten	2	2	2	4	5	5	3	5	3	1,5	32,5
Richtige Antworten pro Teilnehmer	0,25	0,25	0,25	0,5	0,63	0,63	0,38	0,63	0,38	0,185	4,15
BEHALTEN											
TN1	0	0	0	0	0	2	0	0	4	0	6
TN2	0	0	0	4	0	2	3	3	4	0	16
TN3	0	0	2	0	2	0	3	3	0	0	10
TN4	0	3	0	0	0	2	3	0	0	0	8
TN5	0	0	0	4	2	2	3	3	4	5	23
TN6	0	0	0	4	2	2	0	3	0	0	11
TN7	2	0	0	4	0	2	0	0	0	0	8
GESAMTPUNKTE (210)	2 von 14	3 von 21	2 von 14	16 von 28	6 von 14	12 von 14	12 von 21	12 von 21	12 von 28	5 von 35	82 von 210
durchschnittliche Punkte pro Person	0,3	0,4	0,3	2,3	0,9	1,7	1,7	1,7	1,7	0,7	11,7
Anzahl richtiger Antworten	1	1	1	4	3	6	4	4	3	1	28
Richtige Antworten pro Teilnehmer	0,14	0,14	0,14	0,57	0,43	0,86	0,57	0,57	0,43	0,14	3,99

B. Erhebung 2: Zieltext Gleichberechtigung

	Frage 1	Frage 2	Frage 3	Frage 4	Frage 5	Frage 6	Frage 7	Frage 8	Frage 9	Frage 10	GESAMT
VERSTEHEN I											
TN1	2	3	2	4	2	0	3	3	0	5	24
TN2	0	3	0	4	2	0	0	0	0	0	9
TN3	2	3	0	4	0	0	3	0	0	0	12
TN4	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
TN5	0	0	0	0	2	0	0	3	0	0	5
GESAMTPUNKTE durchschnittliche Punkte pro Person	4 von 10 0,5 von 2	9 von 15 0,75 von 3	2 von 10 0,5 von 2	12 von 20 2 von 4	8 von 10 1,25 von 2	0 von 10 1,25 von 2	6 von 15 1,125 von 3	6 von 15 1,875 von 3	0 von 20 1,5 von 4	5 von 20 0,94 von 5	52 von 150 10,4 von 30
VERSTEHEN II											
TN1	0	3	0	4	0	0	0	3	4	5	19
TN2	2	3	2	4	2	2	3	3	4	5	30
TN3	0	0	2	4	0	0	0	0	0	0	6
TN4	2	3	2	4	2	2	0	3	4	2,5	24,5
TN5	2	3	0	4	2	2	3	3	0	5	24
TN6	2	3	0	4	2	2	3	3	4	5	28
TN7	2	3	2	4	2	2	0	3	4	2,5	24,5
GESAMTPUNKTE	10 von 14 1,4 von 2	18 von 21 2,6 von 3	8 von 14 1,1 von 2	28 von 28 4 von 4	10 von 14 1,4 von 2	10 von 14 1,4 von 2	9 von 21 1,3 von 3	18 von 21 2,6 von 3	20 von 28 2,9 von 4	25 von 35 3,6 von 5	156 von 210 22,3 von 30
durchschnittliche Punkte pro Person	1,4	2,6	1,1	4	1,4	1,4	1,3	2,6	2,9	3,6	22,3
Richtige Antworten im Kurs	5	6	4	7	5	5	3	6	5	5	51
richtige Antworten pro Teilnehmer	0,71	0,86	0,57	1	0,71	0,71	0,43	0,86	0,71	0,71	
I & II VERSTEHEN	14 von 24 1,2 von 2	27 von 36 2,3 von 3	10 von 24 0,8 von 2	40 von 48 3,3 von 4	18 von 24 1,5 von 2	10 von 24 0,8 von 2	15 von 36 1,25 von 3	24 von 36 2 von 3	20 von 48 1,7 von 4	30 von 55 2,5 von 5	208 von 360 17,3 von 30
BEHALTEN I											
TN1	2	3	0	4	2	0	0	3	0	5	19
TN2	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	4
TN3	0	0	0	4	2	0	0	3	0	0	9
TN4	2	0	0	0	0	0	3	0	0	0	5
TN5	0	3	2	0	0	0	0	0	4	0	9
GESAMTPUNKTE durchschnittliche Punkte pro Person	4 von 10 0,8 von 2	4 von 15 0,8 von 3	2 von 10 0,4 von 2	12 von 20 2,4 von 4	4 von 10 0,8 von 2	0 von 10 0 von 2	3 von 15 0,6 von 3	6 von 15 1,2 von 3	4 von 20 0,8 von 4	5 von 25 1 von 5	46 von 150 9,2 von 30
TN8 (FOTO)	0	0	0	0	2	0	3	0	4	0	
BEHALTEN II											
TN1	2	3	2	0	2	2	3	3	0	0	18
TN2	2	3	0	0	2	2	0	0	4	2,5	15,5
TN3	2	3	0	0	2	0	0	0	0	5	13
TN4	2	3	0	4	2	2	3	3	4	5	28
TN5	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	4
TN6	2	3	0	0	2	0	3	3	4	5	22
TN7	2	3	2	4	2	2	0	3	4	5	27
GESAMTPUNKTE	12 von 14 1,7 von 2	18 von 21 2,6 von 3	4 von 14 0,6 von 2	8 von 28 1,1 von 4	14 von 14 2 von 2	10 von 14 1,4 von 2	9 von 21 1,3 von 3	12 von 21 1,7 von 3	16 von 28 2,1 von 4	22,5 von 35 3,2 von 5	127,5 von 210 18,2 von 30
Richtige Antworten im Kurs	6	6	2	2	7	5	3	4	4	5	
Richtige Antworten pro TN	0,86	0,86	0,29	0,29	1	0,71	0,43	0,57	0,57	0,71	
durchschnittliche Punkte pro Person	1,7	2,6	0,6	1,1	2	1,4	1,3	1,7	2,1	3,2	18,2
I & II BEHALTEN	16 von 24 1,3 von 2	22 von 36 1,8 von 3	6 von 24 0,5 von 2	20 von 48 1,6 von 4	18 von 24 1,5 von 2	10 von 24 0,8 von 2	12 von 36 1 von 3	18 von 36 1,5 von 3	20 von 48 1,7 von 4	27,5 von 60 2,3 von 5	173,5 von 360 14,5 von 30

C. Erhebung 3: Ausgangstext Feiertage

	Frage 1	Frage 2	Frage 3	Frage 4	Frage 5	Frage 6	Frage 7	Frage 8	Frage 9	Frage 10	Gesamt	richtige Antworten
VERSTEHEN												
TN1	3	2	2	0	3	0	0	0	0	0	9 von 30	4
TN2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	6 von 30	3
TN3	2	2	2	2	3	3	0	0	4	3	23 von 30	8
TN4	2	2	2	2	3	0	0	0	0	0	11 von 30	5
TN5	2	2	2	0	3	3	0	0	4	0	16 von 30	6
Gruppe Verstehen Gesamt:	10	10	10	4	12	6	0	0	8	5	65 von 150	26
BEHALTEN												
TN1 (a)	0	0	0	0	3	0	0	4	0	0	7	2
TN2 (b)	2	2	2	0	3	0	0	0	0	0	9	4
TN3 (c)	2	2	2	0	3	3	0	0	0	0	12	5
TN4 (d)	0	0	2	0	3	0	0	0	0	0	5	2
Gruppe Behalten Gesamt:	4	4	6	0	12	3	0	4	0	0	33	13
Richtige Antworten insgesamt	2	2	3	0	4	1	0	1	0	0		
Gruppe Gesamt:	14	14	16	4	24	9	0	4	8	5	98 von 270	
Durchschnitt Punkte/TN	1,56	1,56	1,78	0,45	2,67	1	0	0,45	0,89	0,56	11 von 30	
Summe richtige Antworten Gruppe	7	7	8	2	8	3	0	1	2	1	39 von 90	
Richtige Antworten/TN												

D. Erhebung 4: Zieltext Feiertage

Teilnehmer	Frage 1	Frage 2	Frage 3	Frage 4	Frage 5	Frage 6	Frage 7	Frage 8	Frage 9	Frage 10	Gesamtpunktzahl
Verstehen (ZTF)											
TN1	2	2	2	2	3	3	0	4	4	5	27
TN2	2	2	2	2	3	3	3	4	4	2,5	27,5
TN3	0	0	2	2	3	3	0	0	0	0	10
TN4	2	2	0	2	3	3	3	4	4	2,5	25,5
TN5	2	2	2	2	3	3	3	4	4	5	30
TN6	2	2	2	2	3	3	3	4	0	5	26
TN7	2	2	2	0	3	3	0	0	4	5	21
TN8	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2,5	6,5
Gesamtpunkte für die Gruppe	14	14	14	12	21	21	12	20	20	27,5	173,5
Durchschnittliche Punkte pro TN	1,75	1,75	1,75	1,5	2,63	2,63	1,5	2,5	2,5	3,4	Durchschnitt Pro TN: 21,69
richtige Antworten im Kurs	7	7	6	6	7	7	4	5	5	5,5	
richtige Antworten pro Person	0,88	0,88	0,75	0,75	0,88	0,88	0,5	0,63	0,63	0,69	
Behalten (ZTF)											
TN1	2	2	2	2	3	0	3	4	4	0	22
TN2	2	0	2	2	3	3	0	4	4	5	25
TN3	2	2	2	2	3	3	0	4	4	5	27
TN4	2	2	2	2	3	3	3	4	4	5	30
TN5	2	2	2	2	3	3	3	4	4	2,5	27,5
TN6	0	0	2	2	3	0	0	4	0	0	11
TN7	2	2	2	2	3	3	0	4	0	2,5	20,5
TN8	2	2	2	0	0	0	0	0	4	0	10
Gesamtpunkte für die Gruppe	14	12	16	14	21	15	9	28	24	20	173
Durchschnittliche Punkte pro TN	1,75	1,5	2	1,75	2,63	1,88	1,13	3,5	3	2,5	Durchschnitt pro Person: 21,63
richtige Antworten im Kurs	7	6	8	7	7	6	3	7	6	4	
richtige Antworten pro TN	0,88	0,75	1	0,88	0,88	0,75	0,38	0,88	0,75	0,5	
Gesamt (Verstehen & Behalten)	28	26	28	26	42	36	21	48	44	47,5	Gesamt: 346,5
	1,75	1,63	1,75	1,63	2,63	2,25	1,32	3	2,75	2,97	Durchschnitt pro Person: 21,66

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorstehende Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der obigen Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem einzelnen Fall durch die Angabe der Quelle bzw. der Herkunft, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet und anderen elektronischen Text- und Datensammlungen und dergleichen. Die eingereichte Arbeit ist nicht anderweitig als Prüfungsleistung verwendet worden oder in deutscher oder in einer anderen Sprache als Veröffentlichung erschienen. Mir ist bewusst, dass wahrheitswidrige Angaben als Täuschung behandelt werden.

Datum, Ort

Unterschrift: Pehle, Larissa

Unterschrift: Schulz, Lea-Marie